UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BORGES DE ANDRADE

OS "PACOTES DIDÁTICOS" E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Uberaba – MG
2008

FERNANDA BORGES DE ANDRADE

OS "PACOTES DIDÁTICOS" E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Uberaba – MG
2008

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Andrade, Fernanda Borges de
A24p Os “pacotes didáticos” e a autonomia do professor/Fernanda Borges de Andrade. – 2008
219 f. : il.

Dissertação (mestrado) — Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2008
Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida

1. Professores – formação. 2. Prática de ensino. 3. Autonomia docente. 4. Didática – pesquisa. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação II. Almeida, Célia Maria de Castro. III. Título

CDD: 371.12

FERNANDA BORGES DE ANDRADE

OS "PACOTES DIDÁTICOS" E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 15 /5 /08

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Célia Maria de Castro Almeida
Universidade de Uberaba

_____

Profª. Drª. Laurizete Ferragut Passos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____

Profª. Drª. Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Roberval de Andrade (*in memoriam*),
primeiro e eterno grande “mestre”,
que muito além de dar-me a vida, mostrou seu sentido
ao me ensinar a admirar a lua, a ouvir a chuva, a cultivar as plantas,
a respeitar os animais e... sobretudo, a amar a música, os livros
e as pessoas com o mais puro sentimento de respeito
e enorme crença num futuro além de nós!

Dedico ainda à minha mãe, Célia Borges de Andrade,
que foi para meu pai a terna e inteligente companheira de todas as horas,
e tem sido para nós — suas filhas, seus genros e seus netos — motivo de muita alegria
e exemplo de fé, coragem e superação a cada dia!

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Ary, incentivador maior e brilhante interlocutor, que muito me incentivou com seu carinho, sua lucidez e sua confiança incondicional no sucesso deste trabalho.

Aos meus filhos: Renata e Rodrigo, tão lindos, inteligentes e amáveis, partícipes e companheiros em toda a caminhada, e que me ensinam todos os dias o quanto amar vale a pena e faz diferença! Obrigada por existirem, sempre me apoiando e iluminando minha existência.

Às minhas três irmãs queridas: Luciana, Adriana e Juliana, mestras por opção e guerreiras por convicção! Adoráveis e fortes mulheres... lúcidas, íntegras e vencedoras.

Ao Fernando, meu "quase" genro e colega de profissão que, com enorme carinho e paciência, me ajudou a desvendar os "segredos" do Power Point.

Aos meus sobrinhos Fabiano, Cristiano, Danielle e Renato, que sempre foram netos respeitadores, filhos muito amados, sobrinhos carinhosos, primos dedicados e pessoas "do bem" acima de tudo.

À minha orientadora, professora doutora Célia Maria de Castro Almeida, a quem dedico enorme admiração e amizade — sua inegável competência, sua disponibilidade e seu conhecimento científico tornaram possível a concretização desse trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), que, partilhando de fraterna convivência, souberam me mostrar os verdadeiros caminhos que levam a uma educação capaz de transformar as mentes e os corações... tão necessária num país como o nosso.

A todos os professores e diretores das escolas parceiras, que cordialmente participaram da pesquisa.

Aos tão queridos e inesquecíveis colegas da quarta turma do curso de mestrado da UNIUBE, que em todos os momentos souberam ser amigos, parceiros, acolhedores de novas pessoas e idéias, abertos ao constante aprender em busca de renovação da mente e da alma, o que os faz mestres na verdadeira acepção da palavra.

Enfim, agradeço a Deus, que me permitiu aqui estar e tanto ter a agradecer!

RESUMO

A sociedade contemporânea chama os professores para mediarem processos de aprendizagem que preparem os estudantes para construírem conhecimentos contextualizados e transdisciplinares sobre qualquer assunto, em qualquer tempo e lugar. São exigências de uma educação que requer participação docente e discente ativa, crítica, criativa e que se contrapõe à lógica do ensino apostilado, caracterizada como "mcdonaldização" do ensino propiciada pela massificação da cultura. Nessa visão, competente é o profissional preparado para cumprir práticas que aceleram o lucro e restringem o ensino à memorização de conteúdos fragmentados, que são descartados após serem usados na prova. Ante a disseminação e adoção de "pacotes didáticos" nas escolas brasileiras, cabe indagar: é possível haver autonomia docente no sistema apostilado? Como professores organizam, desenvolvem e avaliam suas práticas educativas nesse sistema de ensino? Qual é a opinião dos professores sobre os "pacotes didáticos"? Que implicações a adoção dos "pacotes" tem para a formação continuada de professores? Tais questões definem o objetivo desta pesquisa: verificar se e como professores da educação básica exercem sua autonomia docente quando trabalham com os "pacotes didáticos". Para respondê-las, recolhi informações mediante observação participante, entrevista semi-estruturada e questionários com questões abertas. Foram sujeitos da pesquisa professores e diretores de quatro escolas particulares da cidade de Uberaba (MG). Os resultados permitiram constatar que a autonomia é viável e tende a se apresentar até em ambientes menos propícios; também comprovaram que a singularidade e criatividade são traços humanos que estimulam a ação, a reação e criam espaços de resistência.

Palavras-chave: autonomia docente; "pacotes didáticos"; formação de professores.

ABSTRACT

Contemporary society call upon teachers to mediate learning processes able to prepare students to build permanently a contextualized, transdisciplinary knowledge on every subject no matter when, no matter where. It's a requirement of an education conception which supposes an active, critical, and creative partaking of teachers and students, and opposes the logic of a preconceived teaching taken as "mcdonaldization" of schooling and derived from a culture guided by mass media. In this view, competent is that professional ready to give quick, practical answers to increase profit, which means restricting education to the memorization of fragmented contents whose usefulness lasts only until they are applied in an assessment test. The increasing spread of certain "didactic devices" in Brazilian schools pose some questions: what happens to the teachers' autonomy when they have to deal with a preconceived system of teaching? How do they organize, develop, and assess their pedagogic practices in such a system? What do they think of these "didactic devices"? Adopting them affect their continuing training? Such questions converge to this research's aim: verifying *if* and *how* elementary education teachers perform their autonomy when they have to deal with such "devices". Answers to them are based on data coming from involved observation, semistructured interviews, and open question questionnaires. Research subjects included teachers and headmasters from four private schools of Uberaba city, Minas Gerais. Results point out that autonomy is still viable even in non-favorable contexts and that singularity and creativity are human being characteristics which stimulate action/reaction and create resistance spaces.

Key words: teacher autonomy; "didactic devices"; teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Composição das despesas familiares com educação segundo faixas e rendas.. 59
GRÁFICO 2 – Proporção dos gastos familiares com educação formal..... 59

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Anúncio publicitário do Sistema Maxi de Ensino..... 68
FIGURA 2 – Aluna cadastra palavra na Mesa Alfabeto para que colegas adivinhem.....111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Pessoas com 2 anos de idade ou mais que moram em domicílios com acesso à Internet via computador — em milhões..... 77

TABELA 2 – Tempo mensal médio de conexão com a Internet em alguns países..... 77

TABELA 3 – Proporção de professores segundo a freqüência de atividades que atestam suas preferências culturais — 2002..... 109

TABELA 4 – Proporção de professores segundo a freqüência de outras atividades — 2002.... 113

TABELA 5 – Tipos de livros que os alfabetizados lêem — 2005..... 120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sujeitos que foram entrevistado e que responderam a questionário..... 128
QUADRO 2 – Você já conhecia o Sistema Positivo de ensino?..... 183
QUADRO 3 – Percebe melhor desempenho dos alunos com o uso do material? A que atribui?.. 183
QUADRO 4 – E o interesse dos alunos aumentou com essa metodologia? A que atribui?..... 183
QUADRO 5 – Foi feita, pela escola, uma análise antecipada do material antes da adoção?.... 184
QUADRO 6 – Quais as principais vantagens que você percebe em sua utilização?..... 184
QUADRO 7 – Qual é o procedimento quando algum aluno não consegue acompanhar o ritmo do trabalho?..... 184
QUADRO 8 – Existem atividades de recuperação? Como e quando ocorrem?..... 185
QUADRO 9 – Como e quando ocorrem os momentos de assistência pedagógica? São presenciais?..... 185
QUADRO 10 – O material apostilado deve ser seguido em sua íntegra ou você tem liberdade para efetuar modificações?..... 186
QUADRO 11 – Como você contextualiza o conteúdo com os alunos?..... 186
QUADRO 12 – Qual é a opinião dos pais sobre essa metodologia?..... 187
QUADRO 13 – Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com esse sistema de ensino? Como tem procurado superá-las?..... 187
QUADRO 14 – Quem elabora e aplica as avaliações? Quando e como elas ocorrem? O Sistema Positivo participa? Como?..... 187
QUADRO 15 – O sistema propicia a interdisciplinaridade? Como?..... 188
QUADRO 16 – Você e os alunos têm autonomia para criar em cima do que está previsto no material apostilado? Como o fazem?..... 188
QUADRO 17 – Comente sua experiência com o Sistema Positivo de Ensino.....188
QUADRO 18 – De que maneira a escola conheceu o Sistema Positivo de Ensino?..... 189
QUADRO 19 – Por que optou por esse sistema de ensino?..... 189
QUADRO 20 – Quando o sistema foi adotado na escola?..... 189
QUADRO 21 – Houve análise ou pesquisa anterior por parte da escola sobre esse sistema de ensino?..... 190
QUADRO 22 – Como ocorreu a adaptação dos alunos à metodologia?..... 190
QUADRO 23 – Qual é a opinião dos pais a respeito do sistema apostilado de ensino?.....191
QUADRO 24 – Qual é a opinião dos professores sobre o trabalho com o sistema apostilado?..... 191
QUADRO 25 – Que tipo de alterações no funcionamento da escola foram necessárias para adoção do sistema?..... 192

QUADRO 26 – Houve mudança na carga horária do aluno?..... 192

QUADRO 27 – Como a escola procede com alunos que não conseguem acompanhar? Existe um momento para recuperação? Ocorre paralela ou periodicamente? Como é organizada?..... 192

QUADRO 28 – Como acontecem os momentos de assistência pedagógica aos professores? São presenciais ou a distância?.....193

QUADRO 29 – Como ocorre a parceria entre a coordenação pedagógica da escola e os instrutores do Sistema Positivo de Ensino para orientações e acompanhamento?..... 193

QUADRO 30 – Como ocorre a utilização do material impresso? Os professores seguem rigorosamente ou fazem adaptações ao material?..... 194

QUADRO 31 – A escola prevê aplicação de avaliações iniciais, periódicas e finais? Quem as elabora? Quem as aplica? Quem as analisa?..... 194

QUADRO 32 – Já é possível perceber as vantagens da parceira com o Sistema Positivo de Ensino? Quais seriam as principais?..... 195

QUADRO 33 – Conformismo social e atitude passiva..... 201

QUADRO 34 – Supressão de diversas esferas de relações profissionais, administrativas e pedagógicas..... 202

QUADRO 35 – Formação não especializada de professores e diretores — não há revelação, apenas constatação (receitas); traços da ideologia neoliberal: reificação e alienação (capitalismo)..... 203

QUADRO 36 – Uso da imagem para conquistar..... 204

QUADRO 37 – Adoção de ponto de vista unilateral — por ser a única fonte de informações, vistas rapidamente e em “forma de mosaico”, provocam um processo de alienação … 204

QUADRO 38 – Temas deslocados da realidade social, descontextualizados: não provocam questionamentos ou condições de perceber seu desenrolar..... 205

QUADRO 39 – Uso da afetividade e propostas que promovem identificação imediata: facilitar a vida, trazer felicidade e praticidade com qualidade indiscutível.… 206

QUADRO 40 – Interesse mercadológico: uso de estratégias básicas da indústria cultural: simplificação, “especialização”, reiteração dos conteúdos 207

QUADRO 41 – Incentivo ao consumo..... 209

QUADRO 42 – Massificação: a padronização impede a expressão e o atendimento às singularidades..... 210

QUADRO 43 – Credibilidade: meios eletrônicos ou técnico-culturais da indústria são mais eficazes que a capacidade do professor 211

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

1 MUNDO GLOBAL, SOCIEDADE PÓS-MODERNA E EDUCAÇÃO..... 21
1.1 **A sociedade da informação na aldeia global**..... 22
1.2 **A escola e o respeito à condição humana**..... 41

2 EDUCAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL..... 51
2.1 **Contradições da escola em tempos neoliberais**..... 53
2.2 **Poder e gerenciamento na escola** 62
2.3 **Dispositivos pedagógicos da mídia**..... 76
2.4 **Comunicação de massa e produção de sentidos sociais**..... 78
2.5 **Indústria cultural e a "mcdonaldização" do ensino**..... 84

3 DESAFIOS DA ESCOLA NA ERA DO CONHECIMENTO..... 93
3.1 **Formação interdisciplinar: exigência do mundo em rede**..... 93
3.2 **Formação e prática docente na era da globalização**..... 105

4 O PROFESSOR E SUA FORMA DE SE PERCEBER COMO SUJEITO DE SEU PRÓPRIO TRABALHO NO AMBIENTE ONDE ATUA..... 121
4.1 **Procedimentos da pesquisa e sujeitos pesquisados** 127
4.2 **O contexto: escolas, diretoras, professoras, material didático**..... 130
4.3 **Análise dos dados**..... 138

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 161

REFERÊNCIAS..... 167

APÊNDICE A — ENTREVISTA COM MONITORA DO SISTEMA POSITIVO.. 176
APÊNDICE B — ROTEIRO PARA ENTREVISTAR PROFESSORAS..... 179
APÊNDICE C — ROTEIRO PARA ENTREVISTAR DIRETORAS..... 181
APÊNDICE D — SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS....183
APÊNDICE E — SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS DAS DIRETORAS..... 189
APÊNDICE F — DIÁRIO DE CAMPO..... 196
APÊNDICE G — ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM CATEGORIAS.. 201
ANEXO 1 — INFORMATIVO DA PREFEITURA DE UBERABA *EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO* — "ESTUDAR PODE SER UMA GOSTOSA BRINCADEIRA"..... 212
ANEXO 2 — REVISTA *VEJA*: "ENSINO QUE É BOM"..... 213
ANEXO 3 — *FOLHA ON-LINE*: "PREFEITURAS DE SP TERCEIRIZAM A EDUCAÇÃO" 215
ANEXO 4 — *FOLHA ON-LINE*: PREFEITURAS DE SP TERCEIRIZAM A EDUCAÇÃO: RAIO X DAS PARCEIRAS DE SISTEMAS DE ENSINO 216
ANEXO 5 — REVISTA *ÉPOCA*: "A ESCOLA DE R$ 1 BILHÃO"..... 217
ANEXO 6 — REVISTA *VEJA*: "ESCANCARADA: ASSIM É SUA CASA — CRIANÇAS ON-LINE..... 219

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, presenciamos mudanças profundas e irreversíveis cujo marco é uma tendência contínua ao desenvolvimento tecnológico acelerado no mundo globalizado, permitindo a interação dos sujeitos em diversos pontos simultaneamente, a qualquer tempo e numa rede que cobre todo o planeta. Além de alterar as relações entre Estados, sociedades e grandes conglomerados transnacionais, o excesso de informação e as novas formas de comunicação refletem-se na cultura ao modificar crenças e códigos historicamente produzidos.

Essa cultura da virtualidade real — afirma Castells (1999) — traz novas versões do que seriam a interação interpessoal e o entretenimento a partir da mídia, que tem na tevê seu veículo hegemônico e usa diferentes recursos técnicos para fixar e transmitir conteúdos simbólicos aos receptores. A explicação para essa superioridade da tevê como meio de comunicação de massa deve considerar a idéia de que as pessoas são atraídas para o caminho de menor resistência, sobretudo nas condições da vida moderna (ou pós-moderna), quando, após um dia de trabalho fatigante, não se encontra alternativa de envolvimento pessoal ou cultural. Nasce, assim, a "audiência preguiçosa", marcada pela síndrome do menor esforço, que indica uma ruptura histórica na capacidade de pensar, até então dominada pela mente tipográfica e pela ordem do alfabeto fonético, na qual o pensamento era organizado conceitual, dedutiva e seqüencialmente, num esquema que valorizava a razão, a ordem e avesso à contradição, a ponto de ser capaz de desligamento, objetividade e tolerância à resposta atrasada.

O poder da mídia reside em sua facilidade de intervir no curso dos acontecimentos, influenciar ações e promover eventos, porque ela é capaz de produzir, transmitir e receber informação e conteúdo simbólico — capital cultural. É, ainda, detentora de prestígio, credibilidade e respeito, atribuídos a seus produtores ou instituições — capital simbólico (BOURDIEU, 1997). Além da mídia, são produtoras de bens simbólicos as instituições religiosas e educacionais, por possuírem competências, habilidades e conhecimentos capazes de constituir sentido na relação entre os sujeitos e os textos sociais, utilizando-se da produção, recepção e disseminação de ações comunicativas. Considere-se que as pessoas agem em contextos específicos em busca da consecução de objetivos diferenciados, segundo um conjunto de circunstâncias dadas, as quais lhes oferecem inclinações e oportunidades distintas

e nas quais ocupam posições diversas. Quando há institucionalização dessas instâncias produtoras de sentido — ou bens simbólicos —, as pessoas ficam sujeitas a regras, recursos e relações diversas e determinados pelo poder que cada uma tem. Como o poder não se restringe ao Estado, mas decerto está nas esferas da vida e nas relações sociais, o controle é base importante para o exercício do poder. Assim, indivíduos que ocupam posições dominantes em grandes instituições detentoras de meios de produção e transmissão de formas simbólicas podem dispor de vastos recursos que os tornam aptos a tomar decisões e perseguir objetivos que têm conseqüências de longo alcance.

A reprodutibilidade das formas simbólicas é uma das características que embasam a exploração comercial dos meios de comunicação e permitem sua mercantilização pela indústria cultural. Assim, os processos de comunicação são transformados em uma arena de disputa de sentidos, onde agem produtores ou transmissores e receptores que não podem ser tomados como "tábulas rasas" numa relação complexa em que os discursos são heterogêneos e estão "contaminados" por diversos outros discursos.

As instituições travam disputas segundo rituais próprios e voltadas à prática de produção, circulação e recepção de sentido segundo regimes éticos, estéticos e técnicos que lhes são próprios. A indústria cultural está na sociedade não só nos meios de comunicação — instrumentos de propagação de valores e normas comportamentais —, mas também nas instituições escolares, em especial no material pedagógico-didático. Difundido sob o pretexto da modernização, esse material dá a diretores de escola e professores a impressão de competência e facilidade extremas; logo, quem não adere a esse movimento, trabalha de modo retrógrado. A cada ano, as editoras de livros didáticos fazem um grande apelo com seus lançamentos para conquistar professores e alunos com materiais atraentes e que se tornam cada vez mais rendosos. Nesse contexto, ao não despertar a atenção do aluno para a função do material didático em si, a escola auxilia a fabricação de miniconsumidores de mercadorias que acabam sendo promotoras de identificação e adequação sociais.

Os "pacotes didáticos", seja de programas curriculares, elaborados ou impostos por instâncias superiores à escola ou promovidos pelo ensino apostilado (produzidos de forma padronizada por empresas educacionais que querem lucrar e que estão distantes da realidade da comunidade escolar)[1] são mais um aspecto da indústria cultural no meio escolar.

Segundo Adorno (1997), a indústria cultural é conseqüência direta do fortalecimento do capitalismo, que ocorreu após as revoluções industriais na Europa. O rápido avanço

[1] Segundo reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* de 30 de janeiro de 2006, cresce o número de escolas públicas que adotam o sistema apostilado.

tecnológico, tendo como propulsoras as novas descobertas cientificas, promove a extrema valorização do interesse econômico, no qual a lei do mercado passa a reger a sociedade. A projeção de uma ideologia que incentiva a busca desenfreada e constante pelo consumo, ocorre por meio de uma sistemática e programada exploração de bens considerados culturais, promovendo um extremo individualismo — fruto da intensificação do ritmo de vida e da crença nessa nova maneira de viver segundo a qual tudo se torna negócio.

Os "pacotes didáticos" se tornam mecanismos da indústria cultural ao definirem os conteúdos, as estratégias e os recursos a serem empregados em sala de aula pelo professor, deixando pouca ou nenhuma liberdade de trabalho para esse profissional. As perdas são inevitáveis: o aluno deixa de ser beneficiado pelo que o professor poderia oferecer além do sugerido, e o professor acaba se tornando acrítico, desempenhando seu trabalho simplesmente para cumprir obrigações. Acomodar-se a receber ordens sem questioná-las é não usar a filosofia da educação, aprendida nos cursos de formação e reveladora da importância de se dialogar com o que se lê e se faz para se obterem a reflexão analítica e uma postura crítica permanente. Eis por que é preciso despertar para os efeitos negativos de uma educação preocupada só em transmitir informações aos alunos sem o contexto histórico-político em que tal educação se concretiza.

A integração entre os que pensam a educação — a academia — e os que a praticam na sala de aula — professores do ensino fundamental e médio — é crucial, visto que a estes não compete mais a tarefa de transmitirem informações, e sim serem parceiros do aluno para mediar e buscar a construção do conhecimento num contexto de aprendizagem permanente. Combate-se a propensão ao instrucionismo, que privilegia o treinamento, o repasse de certezas confirmadas na prova e a idéia de preponderância do papel de ensinar como transmissão de informações. Buscar a autonomia no trabalho escolar supõe valorizar o contexto, o erro e a dúvida no caminho das descobertas, além do incentivo a novas metodologias, para haver um convívio social dinâmico e criativo. Só assim será possível a interação do aluno com outras pessoas e os objetos da cultura, de modo que ele possa desenvolver um sentimento de pertencimento a essa cultura e seja capaz de agir no mundo. O aluno não é só o sujeito da aprendizagem; é, também, quem aprende com o outro o que o grupo social produz: os valores, a linguagem e o próprio conhecimento. Daí a clara necessidade de uma concepção de educação assentada em princípios que envolvam ação participativa e conhecimento contextualizado, reconstruído continuamente.

Contra esse princípio está a adoção crescente do sistema de apostilas que vem substituindo o livro didático, especialmente em escolas particulares preocupadas com a preparação, cada vez mais precoce, para o vestibular. Ocorre que, ao fragmentar a unidade do conhecimento, esse sistema impede o aluno de compreendê-lo de maneira global em seus processos e contextos, em suas causas e conseqüências.

A década de 1990 trouxe o discurso da globalização que vincula educação com racionalização administrativa e eficiência produtiva como pressuposto básico para se competir no mercado internacional, cada vez mais dinâmico e competitivo. Na ótica neoliberal, o ensino é visto num padrão produtivista e empresarial que "[...] transfere a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado" (GENTILI, 2000, p. 49); por isso é associado aos princípios que regulam a lógica dos *fast-food*, na qual as pessoas têm de consumir tudo com rapidez, numa pressa institucionalizada de conseqüências claras para a educação, o pensamento e a comunicação social.

Nessa perspectiva, a competição deve caracterizar a lógica interna das instituições escolares, que passam a funcionar como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais, com níveis de eficiência embasados na seleção individual para obterem liderança no mercado. Contudo, elas deixam de buscar um ensino reflexivo, promotor da criatividade, autonomia e capacidade crítica, pois passam a valorizar a preparação de pessoas dóceis, formatadas e disciplinadas, aptas a dar respostas práticas e rápidas que acelerem o lucro das empresas. Desenvolve-se, assim, uma tendência à homogeneização da oferta educativa, e o trabalho escolar se torna particularmente alienante, pois surge como algo planejado por outros, distante da realidade e descontextualizado, pensado como grande campeonato em que vence quem produz mais.

Ainda nesse contexto, inscreve-se na pedagogia a idéia de qualidade total, em que se transferem para a escola métodos e estratégias de controle próprios do campo produtivo pelo uso de incentivos difundidos por um sistema de prêmios e castigos na intenção de gerar competitividade. Assim, alunos, professores, funcionários e até diretores — caso seja escola pública — passam a ter sua "performance" avaliada com rigor. Tais práticas se baseiam no discurso corrente de que o indivíduo precisa estar adaptado às mudanças do mercado de trabalho na sociedade globalizada, que muda com rapidez. Dessa forma, ocorre a mudança dos objetivos educacionais, que passam a priorizar a aquisição de um grande número de informações com critérios de utilidade, facilidade e rapidez, porque o importante agora é suprir as necessidades do mercado, que exige profissionais criativos, dinâmicos, informados e informatizados, capazes de se adaptarem a novas situações rapidamente.

Na sociedade atual, as informações tidas como úteis são introjetadas pela indústria cultural que, via mídia e monopolizando dados, pode promover a racionalização e padronização das ações. Por conseqüência, as pessoas perdem sua capacidade de criticar e se transformam em consumidores, enquanto a produção cultural passa a ser mercadoria comercializada como qualquer outra. Todavia, no espaço social há muitos saberes que circulam por outros canais — difusos e descentralizados; estão nos desenhos animados, nos brinquedos, na música, nos filmes, nos jogos eletrônicos e na Internet. Se não são considerados como parte da prática escolar, são reconhecidos como entretenimento infantil. Frutos da indústria cultural, as imagens, as linguagens e os produtos advindos dos meios de comunicação estão impregnados de discursos ideológicos que o professor, a família e a própria escola não percebem.

Essa falta de percepção cria condições para que as empresas prestadoras de serviços educacionais convençam as pessoas a adquirirem seus "pacotes didáticos", propagando a modernidade, eficiência e praticidade de sua metodologia, divulgada à exaustão na mídia. Como são produtos a serem usados pelas crianças e mediados entre elas, tais "pacotes" merecem investigação e intervenção profunda, que não trate seus conteúdos superficialmente; isso seria uma atitude indicadora da semiformação do professor e da escola, que estariam, assim, semiformando os alunos, pois a formação verdadeira é parceira inseparável da reflexão. Quando não se consegue ir além do senso comum, quando não se consegue questionar nem tentar entender o que subjaz às ofertas da indústria cultural, a alienação, o despreparo e a incerteza imperam. Constituem o campo ideal para manobras e para a desprofissionalização constante; para o ensino fragmentado, empacotado e desvinculado da realidade a serviço do mercado e da divisão social, que cada vez mais aprofunda o espaço entre quem tem chance de desfrutar a vida e quem tem de se contentar em observar. Numa palavra, a educação se transforma em produto da indústria cultural ao reproduzir a ideologia dominante.

Nesse sentido, o sistema de apostilas, outra mercadoria inserida no contexto da indústria cultural, contribui para a tutela e adaptação social. Ao compartimentar o saber, ele fragmenta o conteúdo, dividido em apostilas trocadas a cada bimestre. Estas, por sua vez, são subdivididas em matérias, com aulas esquemáticas que incluem textos explicativos. Conforme uma numeração no ano letivo, surgem os exercícios, que servem para enfatizar a aprendizagem daquele conhecimento que for tomado como mais importante pelo sistema de ensino. Influenciados pela propaganda, alunos, pais, professores e diretores acreditam no sucesso do produto que compraram e vinculam seu desempenho ao bom funcionamento do material. Argumentam os elaboradores das apostilas que elas permitem a discussão, o debate e as analogias sobre o assunto ministrado.

Mas, como condição para o êxito do professor e do aluno, impõem um número de aulas programadas que precisa ser cumprido, massificando docente e discente.

Assim como a escola medeia os saberes elaborados pela humanidade e aquele que o aluno possui, ela precisa aprender e praticar com seus alunos os processos de mediação que regem a lógica da indústria cultural: "[...] explorar [...] as regras que regem as transformações entre um discurso e seus efeitos" (CANCLINI, 2000, p. 263). Para o aluno, a importância desse aprendizado significa assimilar o conteúdo impresso nos produtos, na linguagem e na imagem. Afinal, educar significa desenvolver uma consciência verdadeira, numa construção em que formação é aprender, ensinar, analisar, entender, refletir e compreender o que se deseja conhecer; pressupõe experiência e é um processo de escavação permanente do que se deseja saber; é o refletir sobre a produção e a prática do ser humano, em cada tempo e contexto, na tentativa de compreendê-las.

A formação educacional e profissional deve possibilitar a reflexão e a compreensão de como foi construída a história e como foram estabelecidas as diferenças entre culturas, gêneros, classes sociais, idades etc. São imagens do passado que intervêm nas relações presentes e postulam o futuro; de uma história feita de barbárie e que, portanto, necessita de uma educação que assegure a crítica a essa barbárie, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento da experiência crítica. Como agência formadora reconhecida socialmente, a escola deverá trabalhar para resgatar a experiência crítica e formadora, renovar saberes, remodelar a cultura e transformar o espaço; capacitar o homem — agora "cidadão autônomo" — a viver, criticar e propor alternativas concretas numa cultura voltada ao conhecimento, à comunicação e às habilidades pessoais sociais e profissionais.

Visto que a pouca atuação reflexiva e crítica dos professores poderia ter relação estreita com a situação de desprestígio que o educador vive no contexto social atual, fui a campo a fim de levantar a opinião de professores, coordenadores pedagógicos e diretores e tentar esclarecer quais são os fatores que levam a escola a adotar o sistema apostilado de ensino. O pressuposto de que a docência mediada por um "pacote" onde o conteúdo, as atividades, os exemplos e as diversas situações de ensino ocorrem de forma "terceirizada" levou a certos questionamentos: qual seria a opinião de professores e coordenadores sobre o ensino apostilado? Estaria sua autonomia prejudicada? Como se sentiria o educador que tem sua prática amarrada a uma situação artificial e descontextualizada, refletida numa apostila vinda de outra realidade e feita por especialistas de empresas distantes? E a direção escolar, por que optaria por esse meio? Como fica a figura do coordenador, que deveria dar suporte e enriquecimento ao trabalho do professor e se vê refém do conteúdo da apostila?

Os educadores — e aqui me incluo — precisam perceber o resultado desse processo e entender que, quanto mais a educação procura se fechar em condicionamento social, mais ela se converte em mera presa da situação social existente (ADORNO, 1995). É necessário, portanto, relativizar e contrabalançar o peso que se pode atribuir à mídia ou aos "pacotes" que padronizam o ensino, promovendo sua "mcdonaldização", e isso só poderá ocorrer quando o próprio professor tomar consciência de sua capacidade profissional e da necessidade de a formação ocorrer de maneira constante, coletiva e contextualizada.

É para esse entrelaçamento entre educação, informação, cultura e formação como fatores de propulsão da autonomia docente que converge este trabalho de pesquisa. A questão sempre me intrigou e incentivou meu trabalho como coordenadora pedagógica que busca melhorar as condições de trabalho do professor associadas com o prazer proporcionado pelo ato de ensinar e conviver na escola. A pesquisa busca investigar *se* e *como* os professores que trabalham em escolas que adotam os "pacotes didáticos" vivenciam sua autonomia e avaliar sua influência na atuação e realização desse educador. Também procura compreender de que modo isso repercute no trabalho da escola, na aprendizagem dos alunos e na relação da instituição de ensino com as famílias.

Seu objetivo central foi sair da teoria para buscar em campo respostas às questões relativas à suposta eficiência, praticidade e organização que os "pacotes didáticos" trazem ao ensino e à sua relação com a autonomia docente. Na seqüência, elucido as bases do referencial teórico em que me apoiei para discutir esse tema importante que é a formação e a autonomia do professor na "era do conhecimento". Para tanto, procurei pontos de associação entre os "pacotes didáticos" e a indústria cultural, buscando enfatizar seu caráter de padronização da produção cultural adquirido a partir da intensificação do desenvolvimento industrial e tecnológico na sociedade contemporânea.

A pesquisa tem quatro capítulos. O primeiro versa sobre a posição da escola perante a dinâmica do capital mundializado e como ela se articula com a crise do trabalho assalariado e a dos Estados nacionais. A discussão é feita no contexto da sociedade pós-moderna: globalizada, competitiva e que preza o manejo formal e utilitário da informação. O segundo capítulo enfoca os efeitos do paradigma científico da modernidade na educação e faz uma reflexão sobre o papel da escola — suas contradições, o poder e gerenciamento — à luz da teoria da complexidade e das influências que o mundo globalizado, sob o efeito de políticas neoliberais, tem sobre essa instituição. O terceiro capítulo trata de uma necessidade premente: elevação do nível cultural, técnico e científico das pessoas, a fim de que possam atuar na

sociedade atual — mediante uma escola básica de qualidade. O quarto capítulo apresenta uma leitura analítica dos dados da pesquisa (depoimento de professoras e diretoras de quatro escolas de ensino fundamental que usam apostilas e materiais didáticos de empresa prestadora de serviços educacionais) tendo em vista as características do contexto e dos sujeitos pesquisados e definição de categorias que indicam a influência da indústria cultural nessas escolas. Enfim, nas considerações finais, tento amarrar as questões mais centrais que se vinculam ao assunto da pesquisa, dentre as quais, a autonomia profissional e a formação de professores.

1 MUNDO GLOBAL, SOCIEDADE PÓS-MODERNA E EDUCAÇÃO

Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.
— CECÍLIA MEIRELES

Neste capítulo, enfoco como a escola se posiciona frente à dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho assalariado e dos Estados nacionais, tendo em vista a sociedade pós-moderna globalizada, que valoriza a competitividade com base no manejo formal e utilitário do conhecimento. Para tanto, busco analisar as características dessa sociedade, que, de um lado, inclui a cultura pluralista e, de outro, fortalece o consumo ao priorizar o mercado patrocinado pela indústria cultural, que estetiza[2] a realidade, dificultando o florescimento de uma visão crítica e da autonomia nas pessoas.

De transformações produzidas pela globalização, surge um sistema social em que os indicadores econômicos se sobrepõem aos sociais, exigindo competência atuante segundo critérios de mercantilização que configuram a crise da humanidade. Essas transformações não se restringem a processos econômicos como circulação de capitais, ampliação dos mercados ou integração produtiva em escala mundial, nem ocorrem só em nível global: também em nível local, num processo complexo e contraditório que envolve dimensões econômicas, políticas, sociais, ambientais e culturais. Essa nova configuração espacial da economia mundial acarreta mudanças na escola, tendo em vista o papel que a educação desempenha na organização produtiva. Logo, da educação passa a ser exigida uma reorganização que atenda ao novo mercado de trabalho, que se transforma com rapidez ante as novas tecnologias.

[2] Termo empregado nesse contexto com o sentido de fantasiar a realidade, viver como se houvesse um mundo paralelo com regras e valores distintos dos tidos como naturais na sociedade. Wolfgang Welsch (1993) distingue estetização superficial — relativa ao embelezamento, à animação e ao estímulo ao prazer, ao gozo e à diversão sem conseqüências — da profunda — que penetra a realidade porque esta passa a ser concebida sem fundamento e sujeita à mutabilidade e à virtualidade (WELSCH, 1993, p. 23 apud HERMAN, 2005). Essa autora justifica que o forte apelo estético da atualidade e sua presença no cotidiano se associam à existência da pluralidade de estilos de vida típicos das sociedades contemporâneas, em que se misturam ser e aparência, vida e arte, realidade e ficção, realidade e simulação. Pode-se dizer que, em geral, a estetização do mundo da vida acentua a volatilidade, a indeterminação, a imaginação e a diferença.

Nessa sociedade competitiva, países subdesenvolvidos buscam se modernizar para se inserir no mundo globalizado, sujeitos a imposições, a regras de mercado e à lógica do capital de países desenvolvidos, que têm maior poder econômico. Essa busca exige reformas e políticas educacionais voltadas à modernização, diversificação, flexibilidade, competitividade, produtividade e qualidade dos sistemas educacionais, da escola e do próprio ensino, que agora tem de se ajustar às demandas do mercado. Ao deter o poder político e econômico, a categoria empresarial passa a predominar e a dominar o Estado e seus mecanismos de controle social, dentre os quais se inclui a escola, que passa a ser impelida a se organizar para suprir as necessidades capitais desse segmento e proporcionar as mudanças necessárias à esfera produtiva.

Nos discursos oficiais, a educação permanece forte e sólida, ainda como grande solução aos problemas do país e representando o ideal de muitas pessoas em busca de condições de vida mais dignas. Logo, o enfrentamento da crise atual da escola — pelos educadores ou pela sociedade — envolve a discussão da crise do trabalho assalariado e do contexto econômico, social, científico e tecnológico em que a escola se situa. Em primeiro lugar, é preciso compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho, que passam a exigir cada vez mais conhecimento técnico e científico e se traduzir na dispensa da força de trabalho humana, em especial pessoas mais velhas ou não capacitadas, o que significa aprofundar as contradições sociais, mais polarização social e aumento dos índices de pobreza e exclusão social. Ainda é preciso perceber que a especialização e o conhecimento técnico do trabalhador não o aproximam do poder político e econômico desfrutado pela categoria empresarial, mas o mantém como parte da organização produtiva, alargando mais o fosso entre um e outro. Eis por que é fundamental entender a posição da escola na dinâmica do capital mundializado e como ela se articula com a crise do trabalho assalariado e dos Estados nacionais.

1.1 **A sociedade da informação na aldeia global**

Nas últimas décadas, o pós-modernismo surgiu como conceito-chave na busca de compreensão dos mais diversos aspectos da sociedade contemporânea, em especial a cultura. "Tornou-se comum a afirmação de que vivemos em um contexto 'pós-moderno', marcado por constantes e profundas transformações em várias facetas da vida humana." (LOUREIRO, 2003, p. 15). Dado o contingente de fenômenos sociais e culturais que esse termo abarca, associado à dificuldade de se examinarem processos em curso com suficiente distanciamento para se perceberem com clareza os sinais de ruptura, ele gera um debate intenso nos meios acadêmicos e intelectuais, motivo pelo qual as discussões sobre o pós-modernismo ou pós-modernidade ainda não foram esgotadas.

Robson Loureiro (2003, p. 15) esclarece:

> A caracterização clássica do conceito de "pós-moderno" é a de Lyotard (2000). Segundo esse autor, o advento do pós-moderno se relaciona a mudanças amplas ocorridas a partir do final dos anos 50: o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na "idade pós-industrial" e a cultura na "idade pós-moderna". O termo pós-moderno designa "o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX".

Pereira (2000) compara seus efeitos relativos ao movimento cultural com os de um tufão que destelhou o que havia pela frente e produziu um "(espírito) pós-moderno", nomeado de pós-modernismo ou pós-modernidade. Segundo esse autor:

> Cumpre, então, recuar à Arquitetura dos anos 50, que tentou dar leveza de traçados aos pesados edifícios urbanos, — Brasília, em que pese ser vista como uma capital "moderna" já manifesta muito dessa tendência — ao movimento cultural dos anos 60, que culminaram no emblemático ano de 68, com um desejo de quebra de paradigmas estampado à flor da pele, injetado pelo *rock'n'roll*, pela pílula anticoncepcional, pelos primeiros efeitos da revolução feminina, e pelo anúncio, no campo das ciências esotéricas, da chamada Era de Aquário, por Alice Blay, em 1972, para o início do III milênio, como uma era da "supremacia da intuição sobre a razão", do feminino sobre o masculino, do coletivo sobre o individual, do holístico, etc., e, finalmente, um movimento filosófico que floresce, sobretudo na França. Como se vê, já temos quase meio século de gestação histórica desta era que ainda se apresenta como uma massa informe de acontecimentos e novos significados, uma era sob suspeita, assustadora nalguns aspectos, prometéica noutros, como acontece nos rituais de passagem dos grandes momentos históricos. Sem querer cair no absurdo das comparações de épocas, estamos dentro de um período histórico parecido com o da Renascença, de profunda virada de mesa, que revolve algo mais complicado: a cosmovisão de uma época. (PEREIRA, 2000, p. 1).

Segundo Mike Featherstone (1995, p. 54), o termo pós-modernismo foi empregado primeiramente em 1934, por Frederico de Onis,[3] para indicar "[...] uma reação de menor importância ao modernismo", aqui caracterizado como movimento cultural que começou no século XIX; a expressão foi usada, também, por Arnold Toynbee,[4] em 1947, para se referir a "[...] um novo ciclo na civilização ocidental". Outro pioneiro no emprego do termo foi Jean-François Lyotard, para quem a "condição pós-moderna" se caracteriza pelo fim dos grandes esquemas explicativos da modernidade, em que a ciência não seria mais considerada como fonte da verdade. Para o crítico marxista estadunidense Fredric Jameson, a pós-modernidade é a "lógica cultural do capitalismo tardio", ou seja, a terceira fase do capitalismo. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman prefere evitar o termo e usar a expressão "modernidade líquida" para designar uma realidade ambígua, multiforme, em que "tudo o que é sólido se desmancha no ar". Para o filósofo francês Gilles Lipovetsky, não houve ruptura com os tempos modernos — como o

[3] Frederico de Onis: *Antología de la poesía española e hispanoamericana* (1934).
[4] Arnold J. Toynbee: revista *Time*, 17 de março de 1947.

prefixo pós- dá a entender; por isso ele prefere o termo "hipermodernidade", pois os tempos atuais continuam a ser "modernos", com uma exacerbação do individualismo, do consumismo, da ética hedonista, da fragmentação do tempo e do espaço, características das sociedades modernas. O filósofo alemão Jürgen Habermas relaciona o conceito de pós-modernidade com tendências políticas e culturais neoconservadoras que pretendem combater os ideais iluministas.

O sociólogo britânico Anthony Giddens (1996) prefere a expressão "modernidade reflexiva" à "pós-modernidade", por se tratar de um momento que contrasta com a sociedade tradicional e suas verdades imutáveis:

> Atualmente nossa cultura move-se por desacordo permanente e a crítica tornou-se condição existencial da sociedade atual, onde [...] tudo está submetido a exame e indagação racional: psicoterapias, condução de políticas econômicas, tratamentos para dores de coluna, dietas, educação das crianças, imagens de violência na televisão, relações familiares, tabagismo ou mesmo o amor. (GIDDENS, 1996, p. 15).

Em sua opinião, essa "reflexividade" — pessoal e institucional — produz uma dinâmica específica que caracteriza esse momento da "modernidade avançada" como sociedade altamente dinâmica, em que as pessoas fazem uso permanente de informações para lidar com sua prática cotidiana. Por serem imprevisíveis, suas atividades diárias se tornam, quase permanentemente, instáveis e desafiadoras, impulsionando a busca de saídas e descobertas num processo que incrementa o potencial destrutivo envolvido na relação dos homens com a natureza e dos homens entre si em níveis jamais imaginados. Segundo esse autor, tal fato distingue o mundo atual das sociedades pré-modernas pelo aumento explosivo do grau de perigo experimentado na vida coletiva e pela capacidade de destruição resultante da aplicação do conhecimento e da técnica.

No centro das discussões sobre modernidade e pós-modernidade, estão a velocidade e abrangência das mudanças na vida atual. Ainda que incompletas e imperfeitas, as teorias acerca da pós-modernidade chamam atenção para fenômenos novos e decisivos da vida contemporânea e suscitam a curiosidade pela descoberta do que ocorre na sociedade atual. No fim do século XX, quando a tecnologia da informação transformou o planeta numa "aldeia global"[5], tudo passou a se articular, e o signo[6] parece ter passado a ser a comunicação que adquire mais alcance e dinamismo; sua marca é a sensação da inexistência de fronteiras, de

[5] Conceito criado por Marshall McLuhan para se referir aos avanços ocasionados pelo progresso tecnológico.

[6] Segundo Coelho (1985), para Charles S. Pierce, signo é o que representa ou está no lugar de outra coisa. O referente seria o que o signo representa e o interpretante, o conceito, a imagem mental ou o significado formado na mente da pessoa receptora. Há três tipos de signos*:* ícone — quando há analogia com o objeto representado (uma foto ou escultura, por exemplo); índice — quando o signo aponta para o objeto sem ser semelhante a ele, como nuvens escuras a indicarem chuva ou uma seta pintada no corredor indicando o caminho; *símbolo* — representa seu objeto em virtude de uma convenção ou acordo; não tem traços do objeto nem está ligado a ele (o exemplo mais comum é a palavra, que exige uma consciência lógica na verificação daquilo que existe ou existiu, para descobrir o que pode ou deve vir a existir).

cultura única, de um idioma dominante, rompendo religiões e regimes políticos, diversidades sociais, econômicas, sexuais e raciais.

> Na dinâmica da aldeia global se sobressaem os intelectuais ou *think-tanks*: são pesquisadores, estrategistas, analistas, especialistas, executivos, consultores, assessores, técnicos formados nos mais diferentes campos do saber, mobilizando conhecimentos para desenvolver e implementar decisões, influenciando ações políticas e apoiando aqueles que decidem com informações sobre viabilidades e projeções, sobre oferta e demanda. Têm a mídia como veículo de transmissão e obtenção de informação e sua língua predominante é o Inglês, que tem uma posição dominante na ciência, na pesquisa, nos negócios transnacionais, na diplomacia, na cultura de massa, no esporte e nos sistemas educacionais — "a própria língua das mídias". (IANNI, 1997, p. 137).

Os meios de comunicação se situam no âmago do mundo e da cultura, e a mídia se revela a protagonista desse processo, pois é pela linguagem que os povos tendem a se ver, se imaginar ou se traduzir. Ao envolver a palavra, a imagem, o som, a forma, o movimento, os meios de comunicação criam a ilusão de uma universalização da cultura de massa em escala mundial, assim como das condições de possibilidades do mercado, da democracia, do capital e da cidadania. Acima de qualquer liderança, está a mídia, em amplas proporções, espalhada pelo mundo, influenciando mentes e corações, subvertendo a influência de partidos, igrejas e movimentos sociais; revestida como um verdadeiro "intelectual coletivo" (CASTELLS, 1999).

Dois elementos característicos da sociedade do conhecimento são a disseminação rápida do conhecimento em todos os planos da vida social e a filtragem das informações relevantes nas rotinas e no cotidiano. Lyotard (1998) e Habermas (1980) já previam profundas modificações na sociedade em vista da importância do conhecimento como fator central de produção. Para esse último autor, a "colonização" do mundo da vida como o mais recente legado do processo de dominação material capitalista pela razão instrumental ocorreu quando a ciência e a técnica se transformaram na força produtiva principal no campo da "evolução das forças produtivas" (HABERMAS, 1980, p. 331).

No dizer de Gohn (1998), na sociedade globalizada informacional o Estado nacional vive a crise da desnacionalização e está menos centralizado e menos monopolista, centrado na inovação e na competitividade; privilegia a política econômica em detrimento da social e é substituído por um Estado capitalista moderno, cuja função geral é manter a coesão social numa sociedade atravessada pelos sistemas de desigualdade e exclusão, em que o trabalho perde eficácia como mecanismo de integração social e proporciona "[...] a inutilidade social de grandes camadas de trabalhadores — a nova face da exclusão" (GOHN, 1998, p. 3)

Nas palavras de Souza Santos (1995, p. 25),

> As transformações do Estado são causa da crise da socialdemocracia [...] que é uma crise complexa porque surgiram novos protagonistas e novos interesses (os novos movimentos sociais) e o modelo da regulação social da modernidade não se assenta mais em apenas dois pilares — Estado e mercado — mas sim em três pilares: Estado, mercado e comunidade; e a sociedade civil inclui tanto o mercado como a comunidade […] quando se privatiza ou desregulamenta uma determinada área social não é obrigatório que ela passe a ser regulada pelo mercado. Pode ser regulada pela comunidade, o chamado terceiro setor privado, mas não sujeito à lógica do lucro. É ao longo desta opção que vai dar a luta social pela reinvenção do Estado-Providência nos próximos anos.

O trabalho não qualificado dos operários era fonte de criação de mais-valia na teoria do valor do trabalho em Marx; hoje as pesquisas pró-avanços no progresso técnico e científico têm intervenção do Estado, que influi na organização dos processos econômicos e se torna "[...] fonte independente de mais-valia" (HABERMAS, 1980, p. 334). A tese de Habermas é que a fonte primordial de mais-valia está fora da relação direta entre operários não qualificados e capitalistas: transfere-se para todo o sistema e não se restringe a investimentos na ciência e na técnica para ampliar a mais-valia relativa pela renovação tecnológica proveniente da ação de empresários privados. O sistema vive mais do potencial cognitivo acumulado e de investimentos estratégicos nos campos da ciência e da tecnologia, e menos do trabalho dos operários nas fábricas. Essa idéia sacode a tese da exploração econômica, mas afirma a "[...] latência da luta de classes" (HABERMAS, 1980, p. 334), que não se resolve nesse campo do agir instrumental.

A revolução tecnológica informacional, a transformação do capitalismo, a diminuição do papel do Estado na sociedade e a nova forma de estruturação da sociedade, em redes de agenciamentos, têm levado, segundo Manuel Castells (1997, p.2):

> [...] a ampliação de poderosas expressões de identidade coletiva que desafia a globalização e o cosmopolitismo a partir de crenças sobre singularidades culturais e formas de controle das pessoas sobre suas vidas e meio ambiente. Estas expressões são múltiplas, altamente diversificadas, seguem os contornos de cada cultura, e das fontes históricas de formação de cada identidade. Elas incluem movimentos propositivos, objetivando a transformação das relações humanas em seus níveis mais fundamentais, como o feminismo e o ambientalismo. Mas elas incluem também toda uma série de movimentos reativos que são construídos no caminho da resistência, sobre crenças religiosas, nacionalistas, étnicas, familiares, regionais-locais, isto é, categorias fundamentais de existência milenares agora ameaçadas sob a combinação, do ataque contraditório das forças técno-econômicas e movimentos sociais transformadores.

Assim, na sociedade pós-industrial, os serviços culturais substituíram os bens materiais no centro da produção e a luta de classe foi substituída pela defesa da personalidade e da cultura do sujeito contra a lógica dos aparatos e das mercadorias. Castells (1997)

distingue dois aspectos centrais nessa nova fase da economia capitalista: informacionalidade e globalidade. Informacional por causa do papel fundamental que adquire — seja para firmas, regiões ou nações — a capacidade de gerar, processar e aplicar, com eficiência, a informação baseada em conhecimento, visto que sua produtividade e competitividade dela dependem fundamentalmente; global porque capital, trabalho, matérias-primas, gestão, informação, tecnologia e mercados — que são os componentes centrais da produção — são organizados em escala global por meio de redes de conexões entre agentes econômicos. No dizer de Pedro Demo (2005), na prática, a marca mais profunda é a informacional, em que se destaca a aplicação informacional — sociedade em rede — do conhecimento chamada "economia da tecnologia" ou "informacionalismo" e na qual ciência e tecnologia são entendidas como conhecimento e informação.

Diferentemente de fases anteriores, nesta a intensividade do conhecimento se torna fundamental: invade os recônditos da sociedade, até seu formato cultural. A empresa em rede é o agente central, transformando sinais em bens pelo processamento do conhecimento. Trata-se de uma sociedade intensiva de conhecimento com características contraditórias, pois, enquanto abre horizontes de produtividade, acena com mecanismos drásticos de exclusão social e desemprego ao substituir, com rapidez, a mão-de-obra por processos informatizados e atingir não só o setor industrial, mas também o de serviços. Castells (1997) afirma que os novos empregos tendem a pagar menos por haver mais pessoas preparadas para o trabalho, mas discorda da idéia de que seria apenas um caso de recolocação dos trabalhadores — que teriam empregos recriados noutros locais, pois a crise vivenciada pelos países do centro em razão da própria intensividade do conhecimento tende a usar mais a inteligência do trabalhador do que sua força física. Na opinião de Demo (2005), seria esse o motivo pelo qual, na prática, a economia competitiva globalizada aposta na educação básica de qualidade, mas não que seu intento seja a cidadania, e sim a competitividade com base no uso do conhecimento de maneira formal, utilitarista.

Embora percebam as desigualdades de oportunidades que as pessoas enfrentam em razão de suas condições sociofinanceiras, Giddens (1990) e Demo (2005) rejeitam a concepção de que o comportamento humano resulte de forças que ele próprio não controla nem compreende. Afirmam que a sociedade do conhecimento pode permitir que qualquer pessoa, com disponibilidade de tempo, recursos e habilidade criativa, tenha acesso e assimile estoques de informação e, assim, torne-se especialista, partindo do pressuposto de que os indivíduos pedem, filtram e interpretam reflexivamente a informação numa postura ativa. Sobre a capacidade reflexiva do sujeito, Giddens (1990, p. 45) esclarece:

> Os agentes ou atores humanos — uso indistintamente um e outro termo — têm, como aspecto inerente do que fazem, a capacidade de entender o que fazem enquanto o fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos da atividade social. Mas a reflexividade opera apenas parcialmente num nível discursivo. O que os agentes sabem acerca do que fazem e de por que o fazem — sua cognoscitividade como agentes — está largamente contido na consciência prática. Esta consiste em todas as coisas que os atores conhecem tacitamente sobre como "continuar" nos contextos da vida social sem serem capazes de lhes dar uma expressão discursiva direta.

Para esse sociólogo francês, a consciência prática promove o processo de crítica permanente e indagação racional, inaugurado com o Iluminismo, mas dessa vez desprovido do caráter místico de que pela razão os homens poderiam controlar seu destino e alcançar a felicidade. Em todos os planos da vida humana, incorpora-se conhecimento novo como parte integrante da rotina e do "seguir em frente": quanto mais se expande a modernização reflexiva, mais os agentes (sujeitos) adquirem capacidade de refletir sobre as condições sociais de sua existência e, assim, conseguem se preparar para modificá-las.

Embora a reflexividade possa dar mais liberdade aos indivíduos que aceitem correr os riscos de não obter resultados sempre auspiciosos, ela também os torna responsáveis pela invenção permanente da política e da sociedade, de resultados incertos.

> A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter... Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. (GIDDENS, 1990, p. 45).

Convém esclarecer, esse autor não faz elogio do "progresso" ou da expansão do conhecimento às diversas esferas da vida social de forma exclusiva e irresponsavelmente positiva. O aspecto central nessas suas palavras é que a alteração das práticas num tempo de informação renovada significa reordenamento institucional, denotando o surgimento de outra ordem ou outras forças que estão à mostra.

Nessas condições, o sistema capitalista vai buscar várias formas de restabelecer o padrão de acumulação, cuja conseqüência é um novo sistema social. Nele, valoriza-se o melhor desempenho das pessoas, para o qual devem estar sempre atualizadas e serem operacionais. Dos vários pontos negativos produzidos pelo sistema capitalista, a exigência permanente de excelência e desempenho pode ser considerada como de maior repercussão em todos os aspectos da vida, pois só são acolhidas e valorizadas as pessoas produtivas e aquelas aptas a se adaptarem e se especializarem. Essa ênfase no desempenho inclui a funcionalidade e a instrumentalidade do mundo moderno, assim como a transformação do conhecimento em

mercadoria, que repercute na escola: esta passa a promover tal transformação e a ser vítima dela, pois será avaliada conforme esse critério prioritariamente quantitativo.

> Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou como demonstrações de "qualidade", ou "momentos" de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento. (BAL, 2005, p. 3).

As relações econômicas, políticas, socioculturais e tecnológicas são "performativas" — porque se reduzem à operacionalidade — e instrumentos para otimizar o desempenho de todo o sistema social, formando-se uma rede "hipertecnicista de performatividade" (BAL, 2005, p. 3). Nesse contexto, as escolas têm papel importante na reprodução dessa rede, porque fornecem ao sistema os especialistas aptos a cumprirem, de forma aceitável, seus papéis nos postos exigidos pelo mundo do trabalho globalizado, cada vez mais fugazes e especializados.

Segundo Demo (2005), o preço da riqueza é muito alto e não se restringe à vida social: inclui a exclusão do próprio projeto humano planetário, visto não ser possível estender o bem-estar dos povos do centro aos povos da periferia — isso liquidaria as reservas de energia, água potável e matéria-prima; a camada de ozônio e outros elementos essenciais à vida na Terra. Também é impraticável crescer no mundo capitalista sem destruir a natureza, pois o foco principal nessa forma de crescimento é o lucro, não os direitos coletivos ou das novas gerações. A lógica do capital não conseguiu criar chances para todos pela globalização competitiva — como quer o neoliberalismo.[7] Ao contrário, ela "[...] reproduziu outro mapa das desigualdades, agora mais complexas e intensas, porque são alimentadas pela clivagem[8] do conhecimento. O mundo divide-se cada vez mais entre a parte que é capaz de produzir conhecimento próprio e a outra que o copia" (DEMO, 2005, p. 15).

Nesse cenário, a pobreza material compromete menos que a pobreza política porque esta envolve a dificuldade extrema de organizar o próprio destino com o mínimo de

---

[7] Neoliberalismo pode ser definido como conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não-participação do Estado na economia. De acordo com esta doutrina, tem de haver liberdade total de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgiu na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, como solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo.

[8] Propriedade que tem um mineral se romper para produzir superfícies planas com direções definidas. Na embriologia, é o nome da divisão celular equacional (mitose) no início do desenvolvimento embrionário pelo qual o zigoto — também dito célula-ovo — originará a multicelularidade do embrião Associado ao conhecimento, o termo tem o sentido de ruptura ou "hiato". Na cena contemporânea, três pensadores — Lacan, Apel e Gadamer — tematizam a experiência do ser humano como ligada estritamente à linguagem na condição de elemento estruturador do humano. Para Lacan, ao começar sua trajetória de pensamento, o sujeito já se encontra no interior do espaço de uma dobra, de uma clivagem, pois já aparece como resultado de uma clivagem efetivada em seu ser no momento mesmo de sua parturiação como sujeito humano (FÓRUM FILOSOFIA, 2007, Disponível em: http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=38600).

autonomia. Noutras palavras, "[...] o mal maior não será a fome — tecnologicamente fácil de debelar —, mas ignorância, ou seja, a condição de massa de manobra ou a incapacidade de gerar as próprias oportunidades" (DEMO, 2005, p. 15), numa realidade onde a formulação e manutenção do projeto próprio de desenvolvimento dependem do manejo adequado do conhecimento; da capacidade humana de inovar quando as pessoas potencializam o saber pensar. Ora, um saber que se voltava à sobrevivência — inventar ferramentas e armas de guerra — mudou de curso quando o homem começou a se interessar pela estética, há cerca de 50 mil anos, como nos explica Demo (2005, p. 16) com base nas conclusões de Klein (2002):

> Estudando a aurora da cultura humana, Klein alega que o ser humano tornou-se uma "força geológica", por conta de sua capacidade de inovação exponencial, à medida que colocou em marcha as potencialidades do saber pensar. Em vez de ressaltar a habilidade de inventar ferramentas, em particular armas de guerra e ataque, aponta para a habilidade surgida por volta de 50 mil anos atrás de interessar-se pela estética: encontrou contas laboriosamente bem feitas de casca de ovos de avestruz, indicando que a mente humana voltava já também para dimensões lúdicas e estéticas.

É essa "força geológica" que passou a participar da evolução e história do homem, o impulsionou a desenvolver habilidades quase infinitas de inovação que aceleraram, sobremaneira, sua evolução cultural, se comparada com sua evolução anatômica, de ritmo mais lento. Não foi o desenvolvimento anatômico que fez o homem se tornar cada vez mais capaz de se adaptar ao meio ambiente; foi sua habilidade de saber pensar para intervir, numa dinâmica que pode destruir o que encontra e reconstruí-lo de outro modo. Eis o que Demo (2005, p. 16) denomina de "conhecimento disruptivo".

> Conhecer não é constatar, afirmar, confirmar, mas questionar. É o que sempre a teoria crítica da Escola de Frankfurt propôs (FREITAG, 1986; DEMO, 1994): fazer teoria é questionar a realidade; enquanto não comparecer o questionamento da realidade, não a percebemos da maneira adequada. Paulo Freire resumia essa pretensão na idéia de "ler" a realidade, não para a absorver mimeticamente, mas para confrontar-se com ela. No fundo do conhecimento está a revolta de um ser finito que não aceita seus limites, gostaria de a tudo afrontar, romper as barreiras, mudar, se possível fosse, evolução e história. Hoje, nas fronteiras do conhecimento, em particular com a engenharia biológica e genética, experimentamos este frenesi com maior proximidade. (DEMO, 2005, p. 17).

Só a possibilidade de conhecer crítica e criativamente dá autonomia ao homem; e se ela não ocorre por completo em razão dos limites impostos pela vida em sociedade, pode ser expandida à medida que se aprende e se conhece.

Demo (2005, p. 18) explica que "[...] a ciência somente avança em ambiente de questionamento aberto, quando tudo pode ser desconstruído e reconstruído alternativamente";

prova disso seria o avanço da Europa no século XVI em relação ao da China — bem à frente na época —, resultante de sua configuração política, em que era possível afrontar a autoridade vigente, sobretudo a Igreja. Com todas as suas instituições humanas, tais como a lei, a religião e os costumes sociais, a sociedade resiste à mudança porque tem na rotina a referência de estabilidade. Mas a tendência é a rotina se dispersar, vencida pela criatividade, que surge com a força do conhecimento, maior e impossível de se controlar por causa de sua "dinâmica não-linear, complexa e imprevisível" (DEMO, 2005, p. 19). Por isso não é possível tornar o conhecimento "propriedade intelectual"[9] ou "patente"; o que seria, na verdade, "apropriação privada de patrimônios públicos".

> [...] sendo o conhecimento atual fundado, pelo menos em grande parte, em contribuições de gerações precedentes, não é cabível que pessoas privadas se apropriem dele, como se fosse valor de troca. O argumento maior é que, tratando-se de energia disruptiva indomável, é vã a pretensão de controlar como propriedade privada o que, por definição, escapa ao controle privado. Conhecimento não é privatizável, a não ser por "trambique" do mercado liberal que o quer como mercadoria. Conhecimento, uma vez posto em marcha, não pertence a ninguém, a não ser como patrimônio cultural comum, pois, sendo dinâmica disruptiva, não é coisa, produto, pacote. (DEMO, 2005, p. 20).

É importante, no entanto, diferenciar conhecimento de informação. A informação é armazenável no computador, enviada e mercantilizada eletronicamente; já o conhecimento é indomável, justamente por causa de sua dinâmica, que o torna capaz de desconstruir e reconstruir a partir do momento em que a formação do cérebro e dos órgãos componentes tornou o homem apto a aprender e conhecer, lidando com símbolos e linguagens em termos interpretativos, auto-referentes, reconstrutivos (DEMO, 2005, p. 17).

A tendência de tentar fazer do conhecimento propriedade exclusiva tem sido tradição na história cada vez mais presente, porque dificultar o entendimento de algo é uma forma de se conseguir admiração das pessoas e porque conhecimento sempre esteve vinculado ao poder:

---

[9] Na era digital, houve uma ampliação tão grande da interpretação dos *direitos autorais* que até as próprias idéias estão começando a ser objeto de proteção intelectual. Diante dessa realidade em que institucionalmente a batalha vinha sendo ganha pela grande indústria do entretenimento, surge o Creative Commons, projeto criado pelo professor Lawrence Lessing, da Universidade Stanford, dos Estados Unidos (EUA), que oferece ferramentas e instrumentos legais para que a liberdade de criação e o compartilhamento do conhecimento sejam exercidos na prática. Ele constatou que a lei não muda, mas a realidade mundial mostra que milhões de pessoas querem mais é que suas obras circulem, sejam vistas e ouvidas. Lutar pela flexibilização dos direitos do autor é travar uma luta no plano internacional, segundo Lessing (2005). "O que o Creative Commons faz é colocar em prática e mostrar, na prática, que um outro mundo é possível, que uma nova forma de gestão da propriedade intelectual é possível e faz isso fornecendo ferramentas para que artistas e criadores intelectuais possam autorizar usos de suas obras. Lida com a idéia de generosidade intelectual, em que artistas mostram que não há nada de catastrófico em permitir o uso de suas obras, assim, o artista escolhe quais direitos quer outorgar à sociedade, pode licenciar a sua obra dizendo que não se importa se ela for baixada pela Internet, e ele permite que pessoas façam isso e pode exigir que a obra não seja usada comercialmente como, por exemplo, colocar uma música na trilha sonora da novela sem autorização do autor. Assim o artista escolhe quais direitos quer outorgar à sociedade." (LESSING, 2005, s. p.).

> [...] quem sabe pensar, geralmente não quer que outros também o saibam. Essa tradição permanece mais viva do que nunca, bastando observar nossas universidades: aí surgem os departamentos, com linguagens próprias, latim particular, tendencialmente ininteligível para o público em geral, estatuindo-se com isso uma das marcas eternas do conhecimento: a dificuldade de entender é parte de seu prestígio popular. [...] conhecimento está muito próximo do poder, quase se confundindo com ele, mais do que com a verdade. Faz parte dessa vinculação sempre suspeita a pretensão de universalidade, que pleiteia validade para todos, independentemente de espaço e tempo. (DEMO, 2005, p. 20).

Tal pretensão de universalidade a que esse autor se refere escamoteia a obsessão pelo poder e caracteriza a politicidade do conhecimento, na qual tudo precisa ser validado socialmente antes de ser reconhecido como verdadeiro; não basta satisfazer os requisitos lógico-experimentais.

Também muito próximos sempre estiveram conhecimento e censura, pois os poderosos que se julgam donos deste buscam, a qualquer custo, meios de proibi-lo quando estão em jogo os privilégios do poder. Ora, historicamente, a inquisição na Idade Média fora um ato de censura a quem queria pensar livremente. Não tem outra função hoje a produção acentuada de procedimentos para manter as massas na ignorância, alheias da miséria que lhes é imposta.

> Esta talvez seja a maior pecha do conhecimento: dotado de tamanha potencialidade rebelde, serve também para coibir a rebeldia. Essa pecha pode ser vista até hoje em nossos sistemas educacionais: inventados para alargar as oportunidades das pessoas, chegando mesmo a institucionalizar ofertas constitucionalmente obrigatórias, é mais fácil neles aprender pouco ou nada [...] A universidade é, de certa forma, uma trincheira. Embora o que se faça nelas seja, pelo menos em parte, instrucionismo tolo, permanece "educação superior", certamente porque os outros níveis são "inferiores". Por conta disso, o acesso é dificultado, em particular a instituições de qualidade mais elevadas e gratuitas [...]. Ao mesmo tempo, as hierarquias são mantidas religiosamente: graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado; professor assistente adjunto, titular. Ainda que se trate de elite economicamente com pés de barro, ainda assim é a elite intelectual. (DEMO, 2005, p. 22).

No dizer de Demo (2005, p. 22), ser a "[...] energia da inovação eterna" é o que faz do conhecimento algo tão importante. É pelo seu desenvolvimento — mediante o que se chama hoje de "política social do conhecimento" — que a sociedade vai necessitar cada vez menos de assistência e cada vez mais do conhecimento que sobreponha o ser ao ter e valorize a autonomia mais que a simples sobrevivência de cada dia. Uma política social destinada a combater as desigualdades sociais e assumir a perspectiva do bem comum como direito e dever de todos seria a do saber pensar: dinâmica das mais marcantes do cérebro humano que se tornaria cada vez mais objeto de desejo de todos. Afinal, o combate às desigualdades sociais exige a habilidade de confronto e rebeldia:

> Os excluídos, que são hoje multidão cada vez mais majoritária, precisam saber conquistar seus direitos, através da capacidade de consciência crítica, organização política e projetos alternativos. Precisam saber pensar. O sistema não teme pobre com fome, porquanto os assistencialismos tapam sua boca. Teme pobre que sabe pensar, porque é indomável. [...] A população não é imbecil, é imbecilizada através de políticas assistenciais que a mantêm na estrita sobrevivência e por isso incapaz de construir sua autonomia. (DEMO, 2003; SILVA; SILVA, 2001; TORRES, 2002 apud DEMO, 2005, p 22–3).

Se atravessadas por discussões e análises nas situações de ensino, questões políticas e socioculturais seriam capazes de contribuir para a autonomia do indivíduo porque deixam de ter sentido quando os alunos passam a se preocupar só com uma questão básica: onde e como usar a informação. O homem atual procura mostrar seu desempenho pelo domínio da máquina e da informação, pelo uso amplo da tecnologia, pela fabricação de vários objetos de consumo e pela criação de técnicas para cada necessidade, cada processo. Essa prioridade à qualificação técnica resulta numa cultura associada à competição, que, paralelamente à valorização do produto e do lucro, inclui, dentre outros quesitos, preocupação excessiva com a modelação do corpo e índices de aprendizagem, produção, venda, audiência etc. Percebe-se que, por se embasarem os critérios só na quantidade — associada com a eficiência —, o desempenho se desenvolve numa ótica negativa, como se pode observar na rede pública, onde as constantes avaliações elaboradas pelo sistema de ensino ou terceirizadas por ele estressam e deixam insatisfeitos professores e alunos porque enfatiza o fazer como fundamento em detrimento do ser, do participar, do refletir e do agir com autonomia — ações promotoras do desenvolvimento integral do homem.

Nessa ótica, em vez de realização de objetivos pessoais, culturais e políticos, ensinar passa a ser apenas um trabalho, conjunto de competências a serem adquiridas como resultado de exigências funcionais ou instrumentais. Sobre essa situação, diz Ball (2005, p. 7):

> Os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional — a ética do serviço — são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico — o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência.

A percepção de ter seu trabalho constantemente avaliado, classificado e comparado (pelo qual o desempenho válido e quantificável do docente e do discente é julgado) leva o professor a ter um grau alto de incerteza e instabilidade — condição ideal para que, nos treinamentos, quando é incentivado a cumprir etapas e orientações de manuais idealizados por especialistas, ele possa ser "[...] 're-construído' se tornando um técnico e não um profissional

capaz de julgamento crítico e reflexão" (BAL, 2005, p. 8). Vejo essa condição do professor como propícia à proliferação dos "pacotes educacionais",[10] que, maquiados pelas estratégias de *marketing* como novas ferramentas de ensino e travestidos de tecnologia, na maioria das vezes incentivam um ensino tecnicista e conteudista, em que não há lugar para dúvida, questionamento e crítica, seja do professor, seja do aluno. A autonomia de ambos é anulada.

Perceber mecanismos que promovem conseqüências educacionais graves exige um estudo detalhado do que caracteriza a sociedade atual, dos fenômenos novos e decisivos da vida contemporânea. Um primeiro passo para esse propósito, talvez, seja entender o significado da palavra educação, cuja etimologia nos leva aos sentidos de "condução", "conduzir para fora" (LIBÂNEO, 1985, p. 97), ou seja, levar o indivíduo para o mundo, mostrar que só quando se reconhece o valor da educação, tendo em vista os desafios contemporâneos, a superação de desigualdades sociais e da falta de oportunidades para todos, é que se abrem caminhos às transformações necessárias.

No século XX, até após a Segunda Guerra Mundial, as lutas pró-escola se depararam com uma realidade em que estavam sólidos os pilares de sua construção. O dado novo é justamente a crise de tais pilares:

> O enfrentamento da crise atual da escola, sob o ponto de vista dos "de baixo", envolve, necessariamente, a discussão da crise do trabalho assalariado, dos Estados-nacionais, e de todo o contexto econômico, social, científico e tecnológico em que a escola está situada. Assim, uma das poucas certezas que se têm neste momento é a de que não faz sentido apenas lutar cegamente contra o "neoliberalismo", ou contra as "ideologias de mercado", e manter intactos todos os outros fatores com os quais a crise atual da escola se relaciona. (SOUSA JÚNIOR, 2004, p. 3).

Como se vê, a discussão sobre o caráter da escola (ou sobre sua proposta de currículo) precisa incluir questões inerentes às condições de vida na atualidade e à construção de um projeto de vida futura para ir além dos muros das instituições de ensino. Mais que da escola, essa tarefa é de cada comunidade condicionada a um diagnóstico das condições de vida na atualidade, cuja certeza e ordem do mundo moderno dá lugar a uma cultura de incertezas e indeterminação característica destes tempos. Esse debate envolve concepções sobre pós-modernidade que se destacam e podem ser tomadas como referência: são aquelas

[10] Apostilas com conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, recursos multimídia do CD-ROM, *website*, livros do professor e cursos para professores e diretores: tudo preparado por "profissionais" de empresas prestadoras de serviços educacionais como o Sistema Positivo, cujo faturamento em 2006 foi R$ 1,85 bilhão e cujo material de ensino foi empregado por 2,4 mil entidades educacionais. Fundado em 1972, está presente em todos estados brasileiros e noutros países da América do Sul, da Ásia, da África, da Europa e do Oriente Médio, além dos EUA. É líder de mercado na venda de computadores — a informática é o segmento mais conhecido do grupo, que, 35 anos atrás, começou como escola, depois criou uma gráfica e hoje tem ainda uma editora (EXAME, 2007).

que se referem às características da "sociedade da imagem"[11] e do conhecimento, que trazem conseqüências para a economia, a política, a cultura, a subjetividade e a educação.

Com a globalização cada vez mais impulsionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, os homens estão interligados em seu cotidiano independentemente de sua vontade, o que promove transformações profundas e radicais favoráveis ao poder da imagem como produtora de modelos a serem seguidos na busca da felicidade e realização pessoal, profissional. Segundo Pierre Lévy (1993, p. 10–11),

> O que acontece com a distinção bem marcada entre o sujeito e o objeto do conhecimento quando nosso pensamento encontra-se profundamente moldado por dispositivos materiais, e coletivos sociotécnicos? Instituições e máquinas informacionais se entrelaçam no íntimo do sujeito. A progressão multiforme das tecnologias da mente e dos meios de comunicação pode ser interpretada como um processo metafísico molecular, redistribuindo sem descanso as relações entre sujeitos individuais, objetos e coletivos. Quem pensa? É o sujeito nu e monádico, face ao objeto? São os grupos intersubjetivos? Ou ainda as estruturas, as línguas, as epistemes ou os inconscientes sociais que pensam em nós?

Nas palavras desse autor se pode reconhecer a crença de que a tecnologia, que tinha de ser entendida como solução aos problemas do cotidiano, passa a exigir certa "demissão do sujeito" quando o leva à massificação e ao empobrecimento ético e moral. Parente (1999, p. 13–14) pode ser mais esclarecedor aqui:

> As novas tecnologias de produção, captação, transmissão, reprodução, processamento e armazenagem de imagem estão aí como realidade incontornável: o telescópio, o microscópio, a radiografia, a fotografia, o cinema, a televisão, o radar, o vídeo, o satélite, a fotocopiadora, o ultra-som, a ressonâcia magnética, o raio laser, a holografia, o telefax, a câmara de pósitrons, a infografia. São as máquinas de visão, que à primeira vista funcionam como meio de comunicação, seja como extensões da visão do homem, permitindo-o ver e conhecer um universo jamais visto porque invisível a olho nu. Do infinitivamente pequeno ao infinitamente grande, um novo universo se "descobre" se "desvela", se "cria", em seus movimentos regulares e caóticos.

Não se pode negar que as novas tecnologias trouxeram avanços para o conhecimento, mas preocupa — e levanta questionamento — sua capacidade de condicionar as pessoas por meio desses veículos de informação que circulam em tempo real no mundo globalizado pós-moderno. Na opinião de Lévy (1999, p. 7):

---

[11] "Os antecedentes do conceito de sociedade da imagem remontam à década de 1960 na França através das formulações pioneiras de Guy Debord, o visionário cineasta, filósofo e militante político. Debord (1997) sustentava que a onipresença dos meios de comunicação de massa e suas encenações espetaculares ampliavam a coisificação e reificação. Posteriormente, Baudrillard (op. cit.) adicionou que a 'produção de realidade', a partir de narrativas midiáticas, criava um mundo de 'simulacro' que dispensava a experiência vivida." (FRIDMAN, 1999, p. 363). Sobre a idéia de simulacro, diz Herrmann (1997 apud GOMES, 2007, s. p.) que "[...] a crise da crença na realidade acaba afetando a identidade do sujeito e que, na impossibilidade de sustentar o mundo em que vivemos, instaura-se o regime da farsa, que é a forma lógico-emocional que subjaz à moralidade contemporânea".

> Na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo. A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social, e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer a tecnologia como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo.

Quais são as conseqüências do avanço tecnológico para o sujeito? No dizer de Herrmann (1994, p. 321), "[...] a crise da realidade atinge necessariamente o cerne da identidade, criando as chamadas 'patologias do eu' [...] o 'novo paciente' [é, antes] 'um ser em confusão'". Tal confusão resulta de uma sociedade tendente à "desindividuação",[12] que impele à construção de egos frágeis e dependentes, pois tudo é fugaz, passageiro, temporário — portanto, o que ocorre, na maioria das vezes, é uma adesão acrítica a idéias, projetos e valores impostos por quem detém o poder do conhecimento e da informação.

Embora um significado preciso de pós-modernidade ainda seja de difícil percepção, seus traços mais marcantes são identificados por alguns autores. Para o crítico literário Terry Eagleton (1998, p. 7),

> Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação à idiossincrasias e à coerência de identidades.

Uma reação às conseqüências maléficas da modernidade daria um sentido à pós-modernidade, que estaria, portanto, associada com o "mal-estar da modernidade". Mas de onde vem esse mal-estar? A explicação pode ser resumida nas palavras do historiador Erich Hobsbawm (1998, p. 268) ao dizer que "[...] a barbárie esteve em crescimento durante a maior parte do século XX [...]". Ora, a ciência, fundamental ao desenvolvimento do mundo capitalista, foi se tornando base para o avanço tecnológico e o pano de fundo dessa barbárie. Ainda que sua aplicação prática fosse estreita e limitada no início do século XX, pelo método científico, a Razão moderna passou a dominar o mundo e a natureza: o que interessava eram o

[12] Conceito originariamente definido pelo psiquiatra Carl Gustav Jung aceito hoje por várias escolas do pensamento psicológico. Com base nesse conceito, Zimbardo (1970) propôs a *desindividuação* como teoria que postularia a mudança da consciência individual em função de uma adaptação à sociedade; no estado de desindividuação haveria uma ausência de sentimento de individualidade distinta ou de autoconsciência. Essa proposição poderia ser tida como atualização do que postulou Jung sobre individuação e adaptação. Mais característica da primeira metade da vida, a adaptação objetivaria, sobretudo, construir uma vida orientada predominantemente para as exigências da sociedade (trabalho, família, carreira etc.); na segunda metade, a meta prioritária seria a individuação e seus ideais de autoconsciência. Embora essa divisão em faixas etárias possa estar anacrônica no presente, a individuação, a adaptação e as conseqüências da *desindividuação* continuam a ser questões contemporâneas (TORRES, 2007).

dado, o imediato; o experimentável e comprovável pelos números, pela quantificação da estatística, do dado. Sobre isso, diz Henry Giroux (1992, p. 12):

> Os princípios teóricos das ciências naturais começaram a fornecer o modelo dominante para o discurso e a pesquisa em ciências sociais. Esta mudança tendeu a reduzir o pensamento crítico às suas dimensões meramente técnicas. Dentro desse discurso orientado pelo positivismo,[13] as técnicas de pesquisa tornaram-se cada vez mais distantes dos julgamentos de valor, o conhecimento foi considerado útil de acordo com sua capacidade gerencial e a ciência tornou-se sinônimo de pesquisa de leis trans-históricas. A teoria foi exigida para explicar, ao invés de constituir ou determinar, o objeto sob análise.

A aceleração da ciência e sua transformação em tecnologia ampliaram de tal forma sua aplicação, que não se pode caracterizar a vida sem sua presença. A ciência penetrou não só no processo produtivo; também na vida cotidiana, expandindo-se para as artes, a medicina e as religiões; para o campo, a cidade e até o espaço sideral.

Todavia , diz Hobsbawn (1995), o próprio século XX ficou pouco à vontade com a ciência. Tal desconforto antes da Segunda Guerra Mundial se vinculava a certa desconfiança relativa à atividade científica, sobretudo por ser a ciência incompreensível entre os leigos — que a usassem sem compreendê-la. O medo das conseqüências práticas se associou a esses sentimentos após o segundo grande bélico, num mundo que passa a se sentir dominado por algo incompreensível e ameaçado por efeitos nocivos, por catástrofes resultantes do avanço tecnológico (por exemplo, poluição e efeito estufa) e pela ameaça de uma batalha nuclear iminente, alimentada no período da Guerra Fria. Segundo Loureiro (2003, p. 27):

> As guerras mundiais, as bombas nucleares lançadas no Japão, o horror do Holocausto, diante dessas experiências históricas, a humanidade se confrontou com várias perguntas: onde está a felicidade que viria com o progresso? Como o ideal emancipador da razão se transformou em barbárie? O poder onipotente da ciência não era garantia de civilização?

Assim, uma crítica severa ao racionalismo ganhou contornos nos anos de 1960, com movimentos sociais (ecológicos, femininos e estudantis) contra as armas nucleares e favoráveis à paz. Por um lado, tais inquietações levaram a uma reflexão sobre o culto à ciência, à crença num progresso linear e ao endeusamento da razão — projeto da modernidade; por outro, fizeram surgir correntes antimodernistas. O medo da ciência levou muitas pessoas a rejeitarem a tecnologia científica e a razão:

---

[13] Corrente filosófica cujo mentor e iniciador foi Auguste Comte (1798–1857). Apareceu como reação ao idealismo e, ao primado da razão, opunha o primado da experiência sensível e dos dados positivos. Propõe uma ciência sem teologia ou metafísica, baseada só no mundo físico/material. Uma forma mais recente de positivismo foi proposta pelo Círculo de Viena. O antropólogo estrutural Edmund Leach descreveu o positivismo em 1966, na aula de Henry Myers, como visão de que a investigação científica séria não teria de buscar as causas últimas que surjam de fonte externa, e sim estudar as relações entre fatos acessíveis diretamente pela observação (MORA, 1964).

> O refúgio dessa postura foi a busca de fatos inexplicáveis, de fenômenos para cuja compreensão a ciência se mostrava impotente e o desejo de um retorno a um passado primitivo, hipoteticamente sem problemas, de unidade do homem com a natureza numa espécie de "felicidade rural", nostalgia de um passado bucólico, enfim, um desejo de retornar a um estágio anterior à civilização, a um estágio pré-nacional. (LOUREIRO, 2003, p. 28).

Destaca Rouanet (1997, p. 11) que, como forma de reagir à massificação — fruto do conformismo dominante na sociedade —, as pessoas tentam "mergulhar no coletivo", numa demonstração de "nostalgia do aconchego comunitário, uma busca de raízes, de identidades grupais". Para esse autor, o mal-estar na pós-modernidade resulta de rejeição ao projeto iluminista, que objetivava à emancipação da humanidade mediante "[...] um conjunto de valores e idéias consubstanciados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo" (ROUANET, 1997, p.9). Cansado do mundo moderno, o homem contemporâneo se convence de que transita para o algo novo — mas essa convicção não passa de desejo. Assim:

> À consciência pós-moderna não corresponde uma realidade pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade. É, literalmente, falsa consciência, porque é a consciência de uma ruptura que não houve. Ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade [...]. Essa é a verdade do pós-moderno. Sua ilusão é a tentativa de reagir às patologias da modernidade, através de uma fuga para frente, renunciando a confrontar-se concretamente com os problemas da modernidade. (ROUANET, 1997, p. 268–69).

Além de desvalorizar a importância da vida religiosa e moral no cotidiano, a primazia da racionalidade técnica e econômica fortaleceu as relações de dependência e subordinação de grupos cada vez maiores, mediante práticas sociais de uma psicologia e ideologia industriais a que subjazia o apelo a uma separação entre consecução e execução.

Enquanto Lyotard (1984) identifica o fim dos anos de 1950 como a época em que começa a transição para uma sociedade pós-industrial e uma cultura pós-moderna, David Harvey (1992, p. 44) afirma: "[...] em algum ponto entre 1968 e 1972, vemos o pós-modernismo emergir como um movimento maduro, embora ainda incoerente, a partir da crisálida do movimento antimoderno dos anos 60". Para Marilena Chauí (1992), a pós-modernidade é contemporânea da crise do capitalismo na década de 1970 e sua tentativa de se recompor em anos anteriores.

> [...] o pós-modernismo estaria datado a partir dos anos 70 do nosso século, sob o efeito das mudanças do modo de produção capitalista (a chamada sociedade pós-industrial) e do esgotamento da principal manifestação política do século (as revoluções comunistas). (CHAUÍ, 1992, p. 383).

No dizer de Márcia Pedroso (2004, p. 1),

> Nos últimos anos, particularmente a partir da década de 1970, o mundo passou a presenciar uma crise do sistema de produção capitalista. Após um período próspero de acumulação de capitais, o auge do fordismo e do keynesianismo[14] das décadas de 1950 e 1960, o capital passou a dar sinais de um quadro crítico, que pode ser observado por alguns elementos como: a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista[15] de produção; a desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de *Breeton Woods*;[16] a crise do *Welfare State* ou do "Estado de Bem-estar Social"; a intensificação das lutas sociais (com greves, manifestações de rua) e a crise do petróleo que foi um fator que deu forte impulso a esta crise.

Essa crise do capital impulsionou, em especial nos anos de 1980 e 1990, transformações históricas que afetam a estrutura social das mais diversas formas. Nessas condições, o sistema capitalista vai buscar várias formas de restabelecer o padrão de acumulação. Nota-se, assim, a implementação de um processo de reestruturação do capital para recuperar seu ciclo produtivo e que afetou o mundo do trabalho alterando a forma de organização da classe trabalhadora assalariada. Segundo Moraes (2002), o modelo de produção fordista, sustentado por uma grande burocracia, pela planificação da produção e por um profundo sistema de hierarquia, entra em crise generalizada na década de 1970.

> Os efeitos negativos do modelo surgem na forma de imensos desperdícios, grande absenteísmo, falta de investimento subjetivo no trabalho e de uma grande concentração de operários, facilitando a organização de greves e de movimentos de massa. Tudo isso torna as fábricas fordistas pouco maleáveis, impossibilitando mudanças em face das transformações cada vez mais dinâmicas do mundo. (MORAES, 2002, p. 7).

Nesse contexto, o Japão adota, na fábrica de automobilística Toyota, o sistema de produção vinculado diretamente ao fluxo do consumo: o *just-in-time*, ou princípio do estoque mínimo, que se traduziu em vantagem competitiva para seus produtos ao captar as necessidades do mercado consumidor e se adaptar às mudanças tecnológicas numa cadeia

---

[14] Grande escola do pensamento econômico contemporâneo da burguesia. A essência de seus fundamentos foi estabelecida pelo economista inglês John Maynard Keynes (1883–1946), em seu livro *A teoria geral do emprego, do lucro e da moeda* (1936). Segundo Keynes, a função do Estado é impulsionar e promover o desenvolvimento econômico com responsabilidade nos processos políticos, econômicos e de bem-estar social (*Welfare State*) e regulador com os meios de que dispõe, em especial seu orçamento, mas também com o Banco Central, mediante o controle da emissão de moeda e sua ação determinante sobre a taxa de juros (DONADEL et al., 2006).

[15] Taylorismo: teorias elaboradas pelo engenheiro dos EUA Frederick Winslow Taylor (1856–1915) tendo em vista o aumento da produtividade do trabalho fabril pela simplificação, ao máximo, da produção, tornando as operações únicas e repetitivas. Fordismo: métodos de racionalização da produção elaborados pelo industrial dos EUA Henry Ford (1863–1947); busca aprimorar os princípios de Taylor em seu modelo. Para diminuir os custos, a produção deveria ser massiva, a mais elevada possível, e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade por operário (SANDRONI, 1999).

[16] O Acordo da Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, feito em 1944, visava assegurar a estabilidade monetária internacional impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais. Antes do acordo, o padrão ouro de troca — prevalente entre 1876 e a Primeira Guerra Mundial — dominava o sistema econômico internacional. Instituições financeiras gêmeas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial surgiram em 22 de julho de 1944; foram criadas nos estertores da Segunda Grande Guerra, por 45 países (inclusive o Brasil), que se reuniram de 1º a 22 de julho de 1944, na cidade de Bretton Woods, estado de New Hampshire, EUA. (SANDRONI, 1999).

produtiva, funcional e ágil. Nesse sistema — que recebeu o nome de toyotista[17] —, o comando de produção é disparado pelo ritmo do consumo e acompanha as particularidades de cada demanda, permitindo ao consumidor escolher variações no produto de seu interesse que geram uma produção personalizada.

Dada a evasão de trabalhadores, sobretudo dos mais qualificados, também nas indústrias dos países ocidentais as tarefas foram desviadas para pequenas empresas de serviço fora do controle imediato da grande indústria, o que gerou uma resposta de produção mais rápida e flexível.

O sucesso das fábricas japonesas que operavam no sistema de produção *just-in-time* e a crescente flexibilidade nos contratos entre empresas e fornecedores de serviços transformaram a esfera do trabalho, do sistema produtivo e do sistema financeiro. A imagem do trabalhador ideal, segundo Thiago Moraes e Maria Nascimento (2002, p. 7)

> [...] já não seria mais aquela de especialista do detalhe, presente nas fábricas *tayloristas*, o trabalhador disciplinado. Os perfis passariam a ser múltiplos, variáveis, transformáveis, enfim, flexíveis. O que se espera é que sejam capazes de operar transformações e que possam se esforçar para acompanhar o fluxo incessante de produção da multidão.

A padronização do conhecimento visava facilitar o gerenciamento e o controle, incentivando considerações de ordem prática em detrimento do trabalho intelectual crítico. Na escola e na vida social, surge o domínio de uma orientação behaviorista cuja conseqüência são a especialização e o refinamento metodológico, que passam a embasar o desenvolvimento competente do professor.

Para Lipovetsky (1983), nesses tempos pós-modernos há um sentimento de incerteza relativa ao mundo, conseqüência de uma mutação sociológica global que instaura "um processo de personalização" que rompe com a ordenação, a disciplina e a austeridade do mundo moderno. Nessa nova sociedade, o valor máximo passa a ser a liberdade de viver sem coação, viver no aqui e agora, com liberdade sexual, sem preocupação com a hierarquia, legitimando valores hedonistas e narcisistas. Segundo Bauman (1997), as identidades se tornam flexíveis e vão-se adaptando a cada momento, podendo ser adotadas e descartadas conforme o momento. Há uma recusa a se fixar, a prometer lealdade a alguém ou coerência com algo; uma despreocupação com o momento futuro; uma determinação de viver um dia de cada vez, reduzindo o fluxo do tempo a um presente contínuo. A vida, assim, transcorre num

[17] A expressão surgiu associada com os novos métodos de produção de veículos propostos pelos engenheiros Eiji Toyoda e Taiichi Ohno, da Toyota Motor Company: após uma minuciosa análise dos métodos de produção em massa das indústrias Ford, buscavam-se meios de economizar recursos de produção, organizar uma produção enxuta, evitando as grandes fábricas povoadas de centenas e centenas de trabalhadores (WOOD JÚNIOR, 1992, p. 10).

tempo fragmentado, que parece desvinculado do passado e do futuro, em que esquecer é mais natural que lembrar, em que proliferam objetos criados para logo depois cair em desuso.

Lyotard (1998) corrobora esse posicionamento ao descrever a situação pós-moderna como um contexto em que a pluralidade das regras de comportamento impede a existência de um padrão ético ou uma metalinguagem universalmente válida para todos os sujeitos; diante da fragmentação do consenso, não há espaço para a centralidade de mitos, universos ideológicos e religiões universais. Assim, eis o sujeito pós-moderno: descentrado, escapando da totalidade do "grande relato" em que era envolvido nas épocas anteriores (GOMES, 2001, p. 6). Na prática, o universal sucumbe ao particular, dando espaço ao retorno ao racismo, nacionalismo, regionalismo e tribalismo. A agressividade é valorizada em nome de posturas religiosas, defesa de territórios ou ideologias; aparece como alternativa à "integração supranacional". "Tudo é possível, tudo é permitido, aumentando, portanto, a tolerância aos impulsos destrutivos", e o aspecto racional fica desprestigiado, "[...] a não ser que venha a servir às necessidades do mercado em termos de competências específicas, com destaque para a competitividade" (GOMES, 2001, p. 8).

Lyotard (1998) afirma, ainda, que as transformações resultantes do progresso tecnológico trouxeram uma dependência cada vez maior das "máquinas informacionais" para o campo do saber e da ciência, fruto da ampliação do acesso à informação e ao conhecimento, cuja conseqüência é uma idéia de que a formação cultural e científica passa a ser desnecessária. Num contexto em que a rapidez de resultados é fator primordial, o conhecimento passa a ser legitimado pela lógica do melhor desempenho, instaurando, segundo Gomes (2001), o "terror tecnocrata".

1.2 **A escola e o respeito à condição humana**

Assim como o conhecimento, a vida humana é uma aventura, uma viagem ao incerto. Para que os indivíduos se percebam como sujeitos nessa aventura, é importante que a reflexão acompanhe a auto-reflexão, e a crítica acompanhe a autocrítica. Todos são construtores do futuro, que é incerto; portanto, é necessário rever as práticas pedagógicas atuais, tendo em vista a necessidade de situar a importância da educação na totalidade dos desafios e das incertezas dos tempos atuais. Edgar Morin (2000, p. 14) alerta para o fato de que:

> Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] A hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). [...] o retalhamento das disciplinas (no Ensino) torna impossível apreender "o que é tecido junto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

Assim como a sociedade, a escola se fragmentou em busca da especialização: dividiu os saberes em áreas e, nelas, priorizou alguns conteúdos, como denuncia Morin (2000, p. 15):

> Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.[18]

A escola precisa derrubar as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem por meio do incentivo à comunicação entre as diversas áreas do saber e da busca de relações entre os campos do conhecimento. Segundo Morin (2000), isso requer ultrapassar o pensamento linear que, sozinho, é reducionista. A proposta desse autor passa pela prática da *transdisciplinaridade* para unir o múltiplo e o diverso a fim de se obter uma visão capaz de situar o conjunto. Santos (2005, p. 1) entende a transdisciplinaridade como:

> [...] uma nova abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade. Ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana. Se a Ciência Moderna significou uma mudança radical no MODO DE PENSAR dos homens medievais, a transdisciplinaridade, hoje, sugere a superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo.

Esse autor se coaduna com Morin ao dizer que a educação moderna, quando trabalha com a disciplinaridade, não se ocupa do desenvolvimento integral dos jovens: simplesmente "[...] prioriza a dimensão racional tratando de dotá-los do necessário para integrar-se e dar continuidade ao sistema" (SANTOS, 2005, p. 1). Ele explica que, ao se separarem o sujeito do objeto, o ser do saber, consideram-se os fenômenos da subjetividade como emoção, sentimento, intuição, sensibilidade na condição de "[...] aspecto de segunda categoria, *fonte de erros* no dizer de Descartes" (SANTOS, 2005, p. 1).

---

[18] "O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, livre, *criador*." (MORIN, 2001, p. 15).

No dizer de Santos (2005), a própria globalização indica uma nova forma de educar os jovens, sugerindo o resgate da dimensão transdisciplinar omitida ao longo da modernidade e que delineou um modo de raciocinar, sentir e organizar direcionado pelo meio em que o ser humano se desenvolve. Diz esse autor:

> A sociedade nos configura com a predominância atual do cartesianismo. O cartesianismo (Descartes 1596–1650) passou a organizar todo o sistema social e educacional e conformou o MODO DE PENSAR dos homens nos últimos 400 anos. As estruturas e normas universitárias por longos anos têm se apoiado nos princípios cartesianos (fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo). Esse modo cartesiano de ser direciona o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a dimensão da vida e da cotidianeidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade. (SANTOS, 2005, p. 1).

Nessa ótica, a identidade do homem tem sido construída com base nas profissões estabelecidas na modernidade, e a identidade dos jovens tem se "[...] formatado nas parcelas do conhecimento com uma cultura, linguagem e leituras pertinentes a tais parcelas que não estimulam abertura e diálogos entre as diversas profissões" (SANTOS, 2005, p. 2). Exemplo disso é a dinâmica do ensino universitário:

> Nas universidades se organizam, anualmente, as "semanas" do biólogo, do agrônomo, etc., mas não existe a "semana" do diálogo entre os diversos profissionais, a "semana" do homem. Incentiva-se a identidade parcelada, segundo o molde cartesiano. Assim, se diz "eu sou biólogo", ou físico, agrônomo, veterinário, zootecnista, sociólogo, filósofo, economista, etc. Ser professor é uma identidade menosprezada, mas ser biólogo é uma identidade valorizada. A disciplinaridade se sobrepõe a transdisciplinaridade, a visão articulada do conhecimento. Na vida, somos todos "transdisciplinares", mas quando colocamos os pés nas salas de aula, somos disciplinares. (SANTOS, 2005, p. 2).

Essa estrutura disciplinar não permite que os docentes discutam e articulem conhecimentos, embora os currículos dos cursos universitários incluam disciplinas de outras áreas num caráter "multidisciplinar", muitas vezes como disciplinas optativas. Ao mesmo tempo, é comum ouvir professores dizerem: "[...] esta disciplina é minha e não admito interferências de outros especialistas". Como resultado, os alunos — "reféns dessa estrutura/atitude" — saem com as cabeças "bem cheias" (MORIN, 2001) de uma variedade de informações justapostas, mas sem saber articulá-las para terem cabeças "bem feitas" (SANTOS, 2005, p. 2).

Com efeito, o predomínio da disciplinaridade contribuiu para aprofundar conhecimentos específicos, ou seja, formar especialistas, que deram condições ao desenvolvimento do progresso científico e tecnológico. Mas, para o futuro, é preciso repensar no rumo da humanidade, tendo em vista que não é a quantidade de informações nem a sofisticação de cada disciplina isolada que darão conta de um conhecimento pertinente; por isso, é necessário inserir o conhecimento no

contexto. Morin (2000) diz que o especialista que só é especialista é um perigo para o mundo e a humanidade. Santos (2005, p, 3) traduz essa assertiva assim:

> A ciência especializada não explica a vida. Esta só adquire sentido ao ser contextualizada através de todos os saberes acumulados, reconhecendo o direito de cada ser humano, qualquer que seja sua verdade, religião, sexo, cultura e raça de existir e habitar este planeta, convivendo e contribuindo, respeitando e sendo respeitado pelas diferenças individuais e grupais. Esta mudança de atitude, no nível local das comunidades universitárias, começa com o sentimento de TOLERÂNCIA e ABERTURA ao lidar com as diferenças humanas. São palavras de Paulo Freire: *amar o igual é amar a si próprio, o desafio está em amar o diferente.* A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante que outro. Todos são igualmente importantes. Niels Bohr (prêmio Nobel de Física em 1975) já dizia: *"O problema da unidade do conhecimento é intimamente ligado à nossa busca de uma compreensão universal, destinada a elevar a cultura humana".*

Assim, um ensino fragmentado e dividido não poderá possibilitar a capacidade de contextualização, natural ao espírito humano e que deve ser desenvolvida pelo ensino. Por isso é fundamental estimular formas de se ligarem as partes ao todo e este àquelas — o que é inviável quando se usa em sala de aula um só recurso didático, a exemplo de escolas que adotam apostilas preparadas por especialistas; trocadas a cada bimestre, forçam alunos e professores a trabalharem com tempo demarcado para vencer seus conteúdos.

O ensino, decerto, é fonte de conhecimento e saberes, porém nunca se ensina o que "é", de fato, pois o conhecimento — segundo Morin (2001) — nunca é um reflexo ou espelho da realidade: é sempre uma "tradução" seguida de "reconstrução". Portanto, o que se têm são percepções, reconstruções, traduções da realidade, as quais são passíveis de erro. Esse autor alerta para o fato de não haver diferença intrínseca entre o que seja uma percepção ou uma alucinação, pois se acredita piamente que o que se vê ou sente é a verdade; logo, são os outros que vão dizer se o que o sujeito vê é verdade ou não. Por exemplo, na leitura:

> Nós sabemos que não seguimos a linha do que está escrito, pois, às vezes, nossos olhos saltam de uma palavra para outra e reconstrói [SIC] o conjunto de uma maneira quase alucinatória. Neste momento, é o nosso espírito que colabora com o que nós lemos. E não reconhecemos os erros porque deslizamos neles. O mesmo acontece, por exemplo, quando há um acidente de carro. As versões e as visões do acidente são completamente diferentes, principalmente pela emoção e pelo fato das pessoas estarem em ângulos diferentes. As traduções e as reconstruções são também um risco de erro e muitas vezes o maior erro é pensar que a idéia é a realidade. E tomar a idéia como algo real é confundir o mapa com o terreno. (SANTOS, 2005, p. 3).

Esse raciocínio permite perceber a necessidade de se buscar ampliar, na educação, as leituras e pesquisas em várias fontes com pensamentos, estilos e idéias diferentes, a fim de que o aprendiz construa um pensamento próprio, autônomo e com suas características autorais.

É preciso considerar que outra causa de erro são as diferenças culturais, sociais e de origem entre as pessoas. Com base nelas, cada um considera suas idéias como mais evidentes, e esse pensamento pode induzir a idéias normativas e a se considerarem idéias alheias a essa norma como ridículas ou anormais. Segundo Santos (2005, p. 3), isso "[...] não ocorre somente no domínio das grandes religiões ou das ideologias políticas, mas também das ciências".

Para Morin (2001, p. 15):

> Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade, quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise, quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente, irresponsável.

Portanto, o problema do conhecimento não pode se restringir só a filósofos ou professores, mas também a todas as pessoas, que têm de considerá-lo desde cedo e explorar as mais diversas possibilidades de erro para que, assim, tenham condições de perceber a realidade. Afinal, não existe saída milagrosa nem material didático perfeito e completo.

Morin (1998) salienta que é fundamental o educador perceber que as pessoas não se definem só pelo trabalho, não se vive apenas em função do interesse econômico: além de *Homo economicus*, as pessoas são *Homo ludens*. Por isso adoram desafios, jogos e brincadeiras; também há nelas o *Homo mitologicus*, que as faz viver em função de mitos e crenças. Numa palavra, o homem é "prosaico e poético", por isso esse autor considera o mundo correspondente a um "complexo trinitário" formado pela *psicosfera*, pela *sociosfera* e pela *noosfera*, imerso na natureza (biosfera) e no cosmos:

> Neste meio, o mundo antropossocial, ou antroposfera, é também biológico num sentido amplo, e suas partes são definidas como segue: A psicosfera é a idéia dos espíritos/cérebros individuais. É a fonte de imaginário do sonho, do pensamento. [...] Mas a concretização dos mitos, dos deuses, das idéias, das doutrinas, só é possível na e através da sociosfera: a cultura, produzida pelas interações entre espíritos-cérebros, contém linguagem, o saber, as regras lógicas e paradigmáticas que permitirão aos mitos, deuses, idéias, doutrinas, atingirem realmente o ser.[...] O espírito/cérebro e a cultura condicionam eco-organizam, limitam, libertam a noosfera, a qual condiciona, eco-organiza, limita, liberta o espírito/cérebro e a cultura. Cada uma dessas instâncias é, ao mesmo tempo, ecossistema dos dois outros que daí retiram alimentos, energia, organização, vida. (MORIN, 1998, p. 155–56).

A compreensão da condição humana em sua unidade e diversidade complexa precisa ser transmitida às novas gerações, pois aí residirá a realização do homem: ser aceito e se perceber como ser biológico, ser cultural, de natureza multidimensional, trinitária — afinal, ele é parte da espécie *Homo sapiens*: é membro de uma sociedade, e é um indivíduo. Morin (1991, p. 78) salienta que "[...] há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo, é o fato que cada indivíduo é um sujeito". Nesses termos, como exigir que todos os alunos estudem no mesmo ritmo, entendam o conteúdo da mesma forma, respondam as questões da prova conforme a apostila? Como querer que o professor não se alongue mais num tema interessante e importante porque precisa terminar o conteúdo previsto no material didático? Isso não seria contra-senso?

A implementação das idéias de Morin — sabe-se —, exige uma reformulação da estrutura em que a escola se instalou. Caso se considere a dificuldade de se romper uma linha de raciocínio cultivada por tantas gerações, a tarefa é complicada; mas não é impossível. Para acontecer de fato, essa revolução requer uma reestruturação de como professores e diretores pensam e percebem as interações entre o todo e as partes, pois também eles são vítimas do ensino fragmentado.

Henry Giroux (1992, p. 15) esclarece que, enquanto os professores são freqüentemente treinados para serem técnicos especializados, futuros administradores escolares se formam segundo o modelo do especialista em ciências econômicas e recebem treinamento "estritamente técnico, voltado principalmente para produzir uma junção entre a teoria organizacional e os princípios de um 'saudável' gerenciamento de negócios". Inerente a esse treinamento — e em desacordo com o conceito de controle descentralizado e com os princípios da democracia participativa — está a noção de que os sistemas complexos de linguagem, os controles de gerenciamento e os sistemas de quantificação estão além da capacidade de entendimento de professores e de pessoas leigas, comuns. Essa "consciência tecnocrática" — na expressão de Giroux (1992, p. 17) — apresenta uma visão a-histórica e despolitizada da administração escolar:

> A escola não é considerada como espaço de luta quanto a diferentes ordens de representação, ou como espaço que incorpora configurações particulares de poder, que formam e estruturam as atividades da sala de aula. Ao contrário, a mesma fica reduzida à lógica estéril de gráficos de fluxos, à crescente separação entre professores e administradores e a uma tendência, cada vez maior, à burocratização.

A utilidade dessa prática burocrática não é outra senão evitar que professores participem criticamente da produção e avaliação dos currículos escolares, que passam, assim, a ser subordinados aos princípios de eficiência, hierarquia e controle. Como conseqüência:

> São subtraídas, da influência coletiva dos docentes, as decisões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a conseqüente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar. (GIROUX, 1992, p. 16).

A redução da autonomia dos professores no desenvolvimento e planejamento curricular se torna, então, tendência que cada vez mais induz o mercado à "[...] produção de 'pacotes' de materiais curriculares, os quais contribuem para a desqualificação do docente" (GIROUX, 1992, p. 17). Os princípios atuantes nessa forma de racionalidade esse autor denomina de "pedagogias gerenciais", encontráveis em muitos livros escolares que orientam os docentes a adotarem certos procedimentos instrucionais e transmitir determinados conteúdos.

Zeichner (1983, p. 4 apud GIROUX, 1992, p. 13) esclarece as implicações políticas e normativas dessa abordagem ao argumentar que:

> Subjacente a essa orientação para a educação do professor, está a metáfora da "produção", uma concepção do ensino como uma "ciência aplicada" e uma visão do professor principalmente como "executor" de leis e princípios de um ensino efetivo. Os futuros professores podem ou não manejar o currículo de acordo com o seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas o que devem dominar é limitado (um corpo de conteúdos profissionais e de conhecimentos e habilidades de ensino) e totalmente determinado antecipadamente por outros, tendo como base, com freqüência, pesquisas a respeito da competência de professores. O futuro docente é considerado principalmente como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha pequeno papel na determinação do conteúdo e da direção de seu programa de preparação.

Indícios dessa "pedagogia gerencial" estão em compêndios ou apostilas escolares onde "[...] o conhecimento é dividido em partes limitadas, padronizadas para controle e consumo mais fáceis, publicados com a intenção de comercialização para grandes clientelas de estudantes" (APPLE, 1984, p. 307). Ao adotarem "pacotes didáticos" padronizados e produzidos por empresas distantes da realidade escolar, as escolas deixam de organizar sua prática conforme um projeto de educação centrado no aprendiz como totalidade, e não apenas como talento a ser desenvolvido. Num mundo dinâmico pontilhado por informações, onde não há verdades absolutas a serem transmitidas, todo conceito ou toda percepção têm de prever a perspectiva do observador, influenciada e relativizada por sua própria realidade e que torna cada vivência única para cada indivíduo. Portanto, ao pretender formar o cidadão competente, autônomo, crítico e feliz, a escola tem de privilegiar as relações, o processo, mais que o resultado, tendo em vista a auto-realização e auto-estima dos envolvidos no processo de ensinar e aprender, que num mundo conectado em rede se estendem a diversas situações cotidianas.

Nessa lógica, a escola tal como se estruturou na modernidade ainda pode permanecer como instituição burguesa se legitimar a sociedade do capital e se integrar à sua dinâmica. Como microestrutura da sociedade burguesa, estaria ela incapacitada de se tornar uma instituição antagônica à dinâmica social a que se vincula? Segundo Sousa Júnior (2004, p. 2), "[...] no entendimento de Marx, a escola faz parte da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, desse modo, tal como ocorre em todas as microestruturas desta sociedade [...]". Também ela é permeada por contradições sem negar a dinâmica que compõe. Muitas vezes, o saber apropriável na escola tem sido isentado de interpretações e discussões sociais contemporâneas ou classistas. Ensinam-se gramática, matemática ou ciências naturais; mas tal ensino se prende quase exclusivamente ao contorno metodológico desses saberes; não há preocupação de que, de fato, façam sentido para o estudante. Assim, a contribuição escolar para a sonhada construção histórica do proletariado não ocorreu como se esperava; mais que isso, a escola não conseguiu ser o espaço importante da socialização do conhecimento articulado com as necessidades sociais e profissionais da população.

Num tempo de incertezas, exclusão e violência; em um mundo onde a aprendizagem das pessoas está em toda parte e todos os tempos, é preciso manter viva a esperança de transformação que pressupõe a consciência reflexiva de cada um e do mundo em busca do exercício de uma "auto-ética" (MORIN, 2001), que é complexa e entende o humano como ser que se relaciona e vive em comunidade. Também é preciso cada vez mais que a condição primordial da existência humana seja a aceitação do outro: compreendê-lo com atenção e amor, o que supõe mudança de atitude e perspectiva de vida. Portanto, mais que preparar para o mercado profissional, mediante um diploma, é papel da escola permitir que o estudante descubra seus sonhos e os diversos caminhos para realizá-los; preparar o aluno para conviver com uma dualidade constante no mundo atual: o limite e a possibilidade.

Como se sabe, o tempo ocioso sempre foi desconsiderado e os esforços dos processos educacionais sempre se voltaram ao trabalho; a escola se preocupa em preparar as pessoas para o trabalho e deixa de ensinar, também, a cultura que provém de coisas como desfrutar criticamente um livro, um filme ou uma obra de arte. Também deixa de estimular o prazer proporcionado pela música, por uma visita a uma exposição, por uma peça teatral, por um passeio no parque ou na praia, pelo contato com a natureza — numa palavra, a escola não prepara para o ócio. O sociólogo italiano Domenico de Masi (2000) defende mais liberdade de convivência na escola, pois — diz ele — o tempo livre inócuo, desde que se saiba vivê-lo, pode se converter em ocasião para a produção criativa, para a arte e para a

liberdade, no que se refere a gerar idéias que tornem as pessoas bem-sucedidas e mais felizes. Logo, esse tempo pode ser mais que apenas o que vai gerar violência, doenças e preguiça. Para o autor:

> O trabalho oferece sobretudo a possibilidade de ganhar dinheiro, prestígio, e poder. O tempo livre oferece sobretudo a possibilidade de introspecção, de jogo, de convívio, de amizade, de amor e de aventura. Não se entende por que o prazer ligado ao trabalho deveria acabar com a alegria do tempo livre. Mas a missão que temos diante de nós consiste em educar nós mesmos e aos outros a contaminar o estudo com o trabalho e com o jogo, até fazer do ócio uma arte refinada, uma escolha de vida, uma fonte inesgotável de idéias. Até realizarmos o "ócio criativo". (DE MASI, 2000, p. 320).

Também Morin (2001), quando propõe a "reforma do pensamento", assegura que a mudança de comportamento e a abertura para novas idéias incorporam uma necessidade social irrefutável: formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas de seu tempo. Por isso ele propõe um modelo em que trabalho, estudo e lazer se comuniquem simultaneamente, propiciando aos alunos a aprendizagem de como privilegiar necessidades complexas como amar, brincar, conviver, refletir, conversar e outras. Essa reforma poderá propiciar a mudança de comportamento e a oportunidade para que floresçam idéias que incorporem uma necessidade social urgente: formar cidadãos capazes de entenderem e enfrentarem os problemas de seu tempo.

Morin (1999) entende a universidade como instituição conservadora, mas reconhece que ela tem uma força "regeneradora e geradora". Conservadora porque integra, memoriza e ritualiza saberes, idéias e valores culturais; regeneradora porque rediscute e atualiza saberes ao transmiti-los às novas gerações; geradora porque é capaz de criar, elaborar e processar novos saberes, que, por sua vez, serão transmitidos sucessivamente. O ensino superior, portanto, deixa de ser apenas formador de profissionais e técnicos para proporcionar um repensar do indivíduo em busca de seu destino verdadeiro, partindo da concepção de que pode ser mais que cidadão: porque para viver plenamente precisa ser cidadão fraterno, tolerante, democrático, participativo, sensível e solidário. Morin (1999, p. 10) mostra o caminho para isso: "não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade".

Esse autor aponta, ainda, o papel da escola ante uma necessidade histórica importante: o desenvolvimento de uma "democracia cognitiva", que só se efetivará se se ampliar o acesso aos saberes das várias áreas do saber, à diversidade e ao pluralismo teórico sem preconceitos ou o determinismo da certeza, que na complexidade é relativa, efêmera e ilusória. Essa democracia será propiciada pelo ressurgimento do ser humano, da natureza,

do cosmos e da própria realidade. Essa sociedade sonhada por Morin (1999) — e por todos — não é compatível com as diferenças sociais discrepantes que se aprofundam enquanto a tecnologia avança, porém restrita a poucos; tampouco se concretiza num contexto consumista, associado ao neoliberalismo e incentivado pela indústria cultural, que focaliza o instantâneo e estimula o descarte, de objetos, sonhos e pessoas, como busco discutir no próximo capítulo.

2 EDUCAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL

> *A educação foi reduzida a um subsetor da economia, projetada para criar cibercidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida.*
>
> — PETER MCLAREN

Neste capítulo, busco apresentar os efeitos do paradigma científico da modernidade, em que a fé e a natureza como forças universais responsáveis pelos fenômenos vivenciados pela humanidade dão lugar à razão como forma de dominar a natureza e pô-la a serviço do homem. O avanço da ciência pelo prisma da racionalidade produziu uma obsessão pelo progresso que promoveu novos valores e objetivos, os quais se distanciaram da religião e espiritualidade quando se expandiam via comércio e conquistas científicas e tecnológicas. A conseqüência disso para os homens modernos foram a medição de seu trabalho pela produtividade e o avanço do processo de "mundialização do capital".[19]

A difusão de tecnologias de comunicação e informação — agora voltadas ao mercado mundial — alavancou a globalização ao criar uma economia com novas formas de organização nas empresas, derrubar barreiras comerciais entre países, aumentar o fluxo de investimentos estrangeiros e internacionalizar o capital. Tal racionalidade entrou nas escolas pela concepção do pensamento convergente e da resposta única, que supõe que o conhecimento tem de ser apreendido pela separação em partes e pela aplicação em doses adequadas à capacidade de memorização e armazenamento do aluno. Logo, nessa concepção, a educação se torna quase uma necessidade, um rito de passagem à vida adulta; ao professor cabe sistematizar e organizar o conteúdo em partes lógicas sem se preocupar em perceber a estrutura de sua disciplina, as relações interdisciplinares ou seus aportes históricos e socioculturais que tornariam o ensino um desafio permanente mediante a busca de questões significativas e pertinentes à realidade do discente e à do docente.

---

[19] "Capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, enfoque e conduta 'globais'." (CHESNAIS, 1996, p. 47).

Acompanhando o avanço da "mundialização do capital", o neoliberalismo[20] marca as políticas educacionais destes tempos, num contexto em que o enfraquecimento social dos Estados nacionais e a precarização do trabalho são tidos como necessários para que os países em desenvolvimento façam frente ao aumento da competição internacional. A educação se apresenta como alternativa de inclusão social, se depara com os desafios do mercado de trabalho cada vez mais informal, exigente e assumindo centralidade em qualquer projeto de sociedade, embora seja criticado pela própria sociedade e pelo meio institucional. Educadores, escolas e universidades buscam rediscutir métodos e projetos pedagógicos a fim de adequá-los à demanda do século XXI e precisam estar alertas para não se perder o caráter transformador da escola e do conhecimento, que, se reduzido à formação de competências para o atendimento ao mercado, legitimará uma ordem social vigente desigual e injusta para a maioria da população.

A década de 1970 garantiu um solo fértil à propagação de posturas pós-modernas[21] num contexto onde se intensificam o desenvolvimento tecnológico e os meios de comunicação de massa — marcantes para a recomposição hegemônica do capitalismo na roupagem neoliberal. Muitas e profundas são as transformações deste tempo, em particular no setor de tecnologia e comunicações. Enquanto ocorre uma adaptação das pessoas à introdução do novo, convive-se com a mudança e a sobrevivência do antigo paradigma social que faz da escola a grande redentora da humanidade perdida, embora não lhe dê condições de sobreviver com dignidade. Paradoxalmente, quem defende certos valores, também, deplora suas conseqüências sociais, e o cidadão se transforma em consumidor, aprendendo a viver e conviver num mundo "[...] onde tudo pode ser mercantilizado, produzido e consumido" (IANNI, 1997, p. 126).

---

[20] Prática político-econômica embasada nas idéias dos pensadores monetaristas — representados, sobretudo, por Milton Friedman, dos Estados Unidos (EUA), e Friedrich August von Hayek, da Grã-Bretanha. Após a crise do petróleo de 1973, começaram a defender a idéia de que o governo não podia manter os investimentos pesados que fez após a Segunda Guerra Mundial, pois tinham déficits públicos, balanças comerciais negativas e inflação. Defendiam, portanto, redução da ação do Estado na economia. A vitória dos conservadores nas eleições de 1979 no Reino Unido (ungindo Margareth Thatcher como primeira-ministra) e de 1980 nos EUA (com a eleição de Ronald Reagan à presidência) fortaleceram essas teorias. Desde então, o Estado passou só a preservar a ordem política e econômica, deixando as empresas privadas livres para investirem como quisessem. Além disso, os Estados passaram a desregulamentar e privatizar numerosas atividades econômicas antes controladas por eles (CHAVES, 2007).

[21] Novo estilo de vida permeado basicamente pelo espírito consumista, hedonista e narcisista (além de individualista). O apelo ao novo é constante; o ser humano só adere a movimentos com fins práticos — liberação sexual, feminismo etc. — e se preocupa mais com questões do dia-a-dia; a formação ocorre, em essência, na escola e pelos *mass media*; as pessoas procuram credos menos coletivos e se baseiam muito no lado psicológico — por isso se diz que o pós-modernismo é o "túmulo da fé". Nessa sociedade, os valores foram trocados por modismos e os ideais, por ritmos cotidianos. O ser humano atual é sincrético, ou seja, de natureza confusa, indefinida, plural, feita de retalhos que não se fundem num todo. No mundo pós-moderno, objetos e informações são descartáveis, e os sujeitos produzem personalidades (simulacros), também, descartáveis (SANTOS, 1986).

Uma maneira de contribuir para eliminar esse paradoxo contemporâneo, que envolve a experiência democrática acompanhada de um sentimento de impotência, decerto seria preparar os educadores. Mais que necessário, é urgente que estes se apropriem de forma crítica não só da didática ou metodologia de ensino, mas também — e ao mesmo tempo — da percepção da realidade e do contexto que ela envolve, com amplos reflexos na vida das pessoas e na educação do futuro. Só assim seria possível incluir essas questões na agenda pública do país.

2.1 **Contradições da escola em tempos neoliberais**

Uma nova estrutura social dominante se manifesta: a "sociedade em rede",[22] em que outra economia — a informacional/global — e outra cultura — a virtualidade real — subjazem à ação e às instituições sociais num mundo interdependente. Para se referir a essa sociedade, Castells (1999) usa o termo "sociedade informacional", em analogia ao significado de "sociedade industrial". Diz ele:

> Chamo-a de informacional e global para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar suas ligações. É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercado) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É informacional e global porque, sobre novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação. (CASTELLS, 1999, p. 87).

Essas características favorecem o surgimento de um modo de desenvolvimento em que conhecer os próprios conhecimentos é a fonte principal de produtividade — o "informacionalismo". Neste,

> [...] o processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação [...] um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação. (CASTELLS, 1999, p. 35).

Assim, os meios de comunicação de massa se põem no âmago do mundo e da cultura, tornando-se protagonistas desse processo, pois é pela linguagem — palavras,

[22] "Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio." (CASTELLS, 1999, p. 499).

imagens, sons, formas, movimentos — que os povos tendem a se ver, se imaginar ou se traduzir; cria-se a *ilusão* de uma universalização da cultura de massa e das possibilidades do mercado, da democracia, do capital e da cidadania.

Subjacente ou acima de qualquer líder estará a mídia, revestida de um "intelectual coletivo" de amplas proporções, espalhado pelo mundo, influenciando mentes e corações, subvertendo a influência de partidos, igrejas e movimentos sociais.

Visto que a percepção da realidade se organiza segundo uma grande quantidade de filtros e variáveis, que passam pelo contexto cultural e têm influência da história pessoal e familiar de cada um, assim como da classe social, do gênero, da idade e das disposições herdadas, vai se formando no contexto social atual, bombardeado pela "cultura midiática" intensa, "[...] uma percepção da realidade altamente fragmentada, efêmera e impessoal, imersa no ambiente cultural da propaganda e do marketing" (MOREIRA, 2003, p. 1.222). Esse autor explica que, num âmbito mais amplo, "cultura midiática é a cultura do mercado pensada e produzida para ser transmitida e consumida segundo a gramática, a lógica, a estética e a forma de incidência e recepção peculiares ao sistema midiático cultural" (MOREIRA, 2003, p. 1.208). Além de produzidas, são disseminadas, sobretudo, pela publicidade, ou seja, pelos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento: indústrias culturais por excelência. Essa "cultura do mercado" influencia a visão de mundo, os valores e os comportamentos, a absorção de padrões de gosto e de consumo, associados com imagens que prometem felicidade e realização para as pessoas.

> A partir dos discursos e das visões de mundo produzidos pelos sistemas de representação simbólica, os sujeitos podem se *posicionar* e construir sua *identificação* com determinados papéis, perfis, significados. Baseados nessa identificação subjetiva, na qual sempre estão presentes desejos e dinâmicas do inconsciente, os sujeitos afirmam ou não seu *pertencimento*: *isso* somos nós (e não *aquilo*), fazemos parte *dessa* cultura/povo/comunidade (e não *daquela* outra). Percebemos logo que, em todos os momentos do processo social-simbólico de construção e afirmação da identidade e do pertencimento, a atuação do sistema midiático-cultural é marcante. O sistema midiático tornou-se nas sociedades modernas talvez o principal fator gerador e difusor de símbolos e sentidos. Símbolos e sentidos estes que geram tanto sentimentos de identificação e de pertencimento como de anomia e exclusão. Anúncios publicitários só são eficazes porque têm apelo para os consumidores, porque fornecem imagens com as quais eles podem se identificar. A presença da mídia é decisiva porque suas histórias, mensagens e anúncios, como de resto todas as práticas de significação que produzem significados, "envolvem *relações de poder*, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído". (MOREIRA, 2003, p. 1.222).

Por conseqüência, essa "midiatização da cultura" agravou a crise de instituições produtoras de sentido tradicionais como família, escola, comunidade, religiões e Estado

porque facilitou a constituição de outras instâncias que passaram não só a difundir, mas também produzir sentido. Em contrapartida, a influência e atuação dos meios de comunicação de massa oportunizaram novas formas de interação e ação social ao modificarem as formas de relacionamento das pessoas entre si e consigo mesmo, tornando as redes de informação em agentes fundamentais para a formação de uma consciência planetária e renovando o processo cultural.

Para Keneth Thompson (1998, p. 15), os produtos da mídia, em algumas situações, "[...] podem ter oxigenado as tradições: ao transplantá-las para outros contextos, ao relativizar formas tradicionais e autoritárias de vida e ao oferecer às pessoas novas fontes de identidade desconectadas de seus locais particulares". No dizer de Moreira (2003, p. 1.212):

> Talvez a contribuição mais significativa das redes de informação tenha sido seu papel no processo de formação de uma consciência planetária. Nossa imagem do mundo de fato se transformou. Sabemos que não podemos mais pensar em termos simplesmente locais e isolados; percebemos a realidade de povos e situações antes distantes no tempo e no espaço, e de como estamos interligados. Surgiu uma realidade nova na história humana: a constituição (real) de uma sociedade-mundo, e uma percepção (ideal) do planeta Terra como casa dos humanos e de toda a biosfera. Sem dúvida a atuação dos meios de comunicação de massa foi fundamental neste processo, rompendo a barreira dos Estados, das línguas e das culturas regionais.

Não se pode desconsiderar que qualquer mensagem ou produto veiculados pela mídia são orientados por duas forças cada dia mais decisivas: o lucro e o poder. Segundo Thompson (1995), tais produtos ou mensagens vêm marcados por símbolos, ícones, imagens e valores "produzidos por poucos" e sem nenhuma ou pouca intervenção dos receptores; são revestidos de potencial um simbólico que pode contribuir para criar ou reforçar formas de dominação, na maioria das vezes, camufladas, porque influenciam mais pela sedução que pela argumentação. Isso faz sua ação ser sutil e atuar sobre o inconsciente sem ser captada quantitativamente. Se não se pode negar a função socializadora e educadora (ou seria deseducadora?) evidente da mídia na sociedade — pois influencia a percepção da realidade, sobretudo de crianças e jovens, segmentos mais expostos a ela —, é preciso ter em mente um fator central:

> [...] as instituições de produção e transmissão simbólica atuam como *empresas*, que produzem, reprocessam, armazenam, vendem e distribuem *mercadorias* (bens simbólicos) num *mercado*; ou seja: trata-se de instituições que se orientam pela busca do *lucro* (e do *poder* que ele viabiliza) e não necessariamente por valores humanos ou democráticos. (MOREIRA, 2003, p. 1.214).

Diante disso fica a preocupação com a defesa da personalidade e da cultura das pessoas, contra a lógica de aparatos e mercadorias numa sociedade (pós-industrial) em que os serviços culturais substituíram os bens materiais no cerne da produção e na qual:

> Os produtos simbólicos altamente elaborados pela indústria do marketing e da publicidade acompanham-nos desde muito cedo, até o ponto de os julgarmos componentes "naturais" na nossa percepção da realidade, inclusive subjetiva. Seus ícones (Coca-Cola, McDonald's, Disney, Xuxa) ensinam as crianças a "ler" o mundo, a "identificar" e a "desejar" muito antes de elas serem alfabetizadas pela escola, às vezes antes mesmo de aprenderem a falar. As conseqüências desse processo de cooptação do imaginário infantil, mesmo se não totalmente investigado, já se mostram preocupantes. (MOREIRA, 2003, p. 1.227).

Esse fato tem sido sentido quando se percebe a ênfase nos valores e nas virtudes da "instantaneidade" do mundo pós-moderno, em que tudo deve ser consumido logo (por exemplo, alimentos e refeições instantâneas do tipo *fast-food*) e realizado logo (a exemplo do atendimento eletrônico e das compras *on-line*). Outro efeito é a "descartabilidade", que manda para o lixo xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas e até aparelhos eletrônicos considerados como obsoletos. Como prenunciava Alvin Tofler em 1970, no livro *O choque do futuro*, esse descarte significa mais que jogar fora bens produzidos, mais que não saber o que fazer com o lixo, porque normaliza o descarte de valores, lugares, estilos de vida, relacionamentos humanos, pessoas e modos de ser, agir e sentir. Por meio desses mecanismos, as pessoas começaram a lidar com a "descartabilidade", a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea, que criam um contexto para a "quebra do consenso" e a diversificação de valores.

Caracterizada por formas abstratas — como o dinheiro que importa mais —, essa realidade proporciona uma nova disposição psicológica que leva à simplificação excessiva na interpretação de eventos ou de si mesmo. Assim, convém tomar como ponto de partida a transformação que ocorre na sociedade contemporânea para que se possa perceber como as escolas se estruturam à luz de uma ideologia bem próxima à lógica organizativa do capital.

O fenômeno educativo já estava presente nas comunidades primitivas, nas quais não havia a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e de seus excedentes, ou a divisão em classes sociais. Nesse contexto social, a educação era responsabilidade de todo o coletivo e se guiava por uma experiência essencialmente prática: a vivência no grupo — portanto, sem a constituição de um espaço escolar propriamente dito. Derivava "da estrutura homogênea do ambiente social", identificava-se com "os interesses comuns do grupo" e se realizava:

> [...] igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e explorar. (PONCE, 1996, p. 21).

Com a mudança na forma de produção e apropriação no seio da sociedade, a educação passou a ser compreendida como propriedade privada de determinada classe social: a que controla os meios de produção material e que começa, então, a controlar os meios de produção intelectual e espiritual. A unicidade na educação das comunidades pré-capitalistas

deixou de existir quando ocorreu a separação entre os organizadores da sociedade e os executores das tarefas. Ela não era mais possível porque havia a necessidade de educações diferentes correspondentes à divisão social do trabalho. Assim, "certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de determinadas funções, conhecimentos esses que os seus detentores começaram a apreciar como fonte de domínio" (PONCE, 1996, p. 26). Privilégio das classes dominantes no período pré-capitalista, a educação, com o surgimento do capitalismo, precisou ser ampliada para atender à classe operária emergente e colaborar para uma adaptação ao novo modelo produtivo. Assim, a escola, cuja função é transmitir parte do saber produzido pela humanidade às novas gerações, consolidou uma estrutura em que havia uma dupla organização, com sentidos distintos para classes sociais diferentes.

Ao analisar a teoria do capital humano,[23] Gaudêncio Frigotto (1984) mostra que a escola não se situa no campo de produção da mais-valia nem é autônoma em relação a tais condicionantes objetivos; daí sua função mediadora na estrutura social. Por não ter natureza idêntica à produção, a prática educativa "[...] relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória" (FRIGOTTO, 1984, p. 223).

Segundo Candiotto (2002, p. 215; grifos do autor):

> [...] num determinado momento do capitalismo (monopolista), a educação (principalmente em nível superior) circunscreve-se no âmbito do capital e do *capital humano.* A ótica da teoria do capital humano tem sido eminentemente *economicista,* dado que limita a educação a um fator de produção na perspectiva da circulação de mercadorias; *positivista*, na medida em que oculta as contradições da luta de classes e o conhecimento é concebido como algo neutro, objetivo, sem conotação política, filosófica ou valórica; *ideológica*, uma vez que justifica a ótica do capital, o individualismo metodológico, a lógica da dominação classista.

A função social da escola será útil ao capital porque possibilita desenvolver forças produtivas; ao se submeter às forças das relações capitalistas, reproduz a força de trabalho tal como se necessita hoje, oferecendo um saber fragmentado, e não um saber com predominância dos fundamentos do trabalho. Para Santos e Andrioli (2005, p. 16),

> [...] é evidente que a preocupação do capital com a educação não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como 'definidora da competitividade entre as nações' e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica.

[23] Teoria desenvolvida por Theodor Chus, que coordenava, nos anos de 1950, uma pesquisa em escala mundial desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual percebeu uma associação entre o nível de escolaridade e de desenvolvimento dos países pobres e ricos de todos os continentes do planeta. Assim,"o investimento no chamado *fator humano* seria fundamental como incremento da produtividade e superação do atraso econômico. Já do ponto de vista microeconômico, seria o fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, por conseqüência, da mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

Candiotto (2002, p. 215) esclarece essa idéia ao dizer que:

> A revitalização do capital humano se desloca para a idéia de qualidade total medida pela eficiência/produtividade; no âmbito de tal postura, a produção do conhecimento na universidade é deslocada para a idéia de produtividade atrelada à rentabilidade. Sendo a produtividade um conceito próprio do âmbito empresarial, também as universidades oficiais que produzem tal conhecimento devem ser geridas e administradas segundo a racionalidade privada e não segundo a racionalidade pública. Ao reduzir a produção do conhecimento a mera mercadoria, justifica-se sua privatização e a conseqüente omissão do Estado na sua manutenção.

Na relação entre educação e Estado liberal, Frigotto (1984) ressalta que este centraliza a definição de um currículo mínimo e um sistema unificado de avaliação; mas é descentralizado quanto às diferenças sociais, desigualdades e necessidades específicas de cada região. Em suma, o Estado neoliberal põe o homem no centro da filosofia social e defende a propriedade privada como direito fundamental dele. Ao Estado, cabe a "função regulatória": reduzir incertezas e assimetrias de informação e garantir a produção eficiente e de qualidade.

Dito isso e tendo em vista a política social e educacional praticada no Brasil, pode-se perceber que se busca justamente isto: menos Estado e mais mercado; abre-se um amplo mercado à iniciativa privada no âmbito educacional — o aumento progressivo da privatização o prova: como se não bastasse a educação ser, em parte, controlada pela iniciativa privada, agora é entregue de vez ao domínio do capital. Os dados do Gráfico 1 sugerem essa possibilidade, pois o acesso ao bem ou serviço depende, em essência, da renda. No caso do gasto familiar com educação (que cresce mais de 140 vezes), quando as classes mais ricas são comparadas com as mais pobres, o principal fator explicativo da amplitude do multiplicador é o acesso ao serviço, e não se tem registro de outras classes de despesa com multiplicadores de tal magnitude.

Para tornar a estimativa mais precisa, pois muitas famílias incluídas não demandam serviços de educação (a exemplo de casais idosos ou sem filhos, por exemplo), foi necessário recalcular o gasto médio com educação, incluindo-se famílias que, de fato, têm esse gasto. A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada em 2005 pela Fundação Getulio Vargas (FGV), permite identificar famílias que deveriam participar e fez esse cálculo. Refeitas as contas, surgem proporções de gastos mais condizentes com a experiência cotidiana de usuários dos serviços privados de ensino. Para a população usuária com renda entre *1 e 33 salários mínimos* mensais, as despesas com serviços de educação formal representam, em média, *11,45% dos gastos correntes totais*. Além do preço, o percentual depende do número de filhos matriculados — trata-se de percentual *quase duas vezes e meia superior* ao referente à população em geral, em que se incluem usuários e não-usuários dos serviços educacionais privados. O Gráfico 2 mostra o resultado dos cálculos feitos pela FGV, considerando só famílias que têm filhos na rede particular de ensino. A intenção foi descobrir o quanto esse gasto significa no orçamento delas.

Composição das despesas familiares com educação segundo faixas e rendas

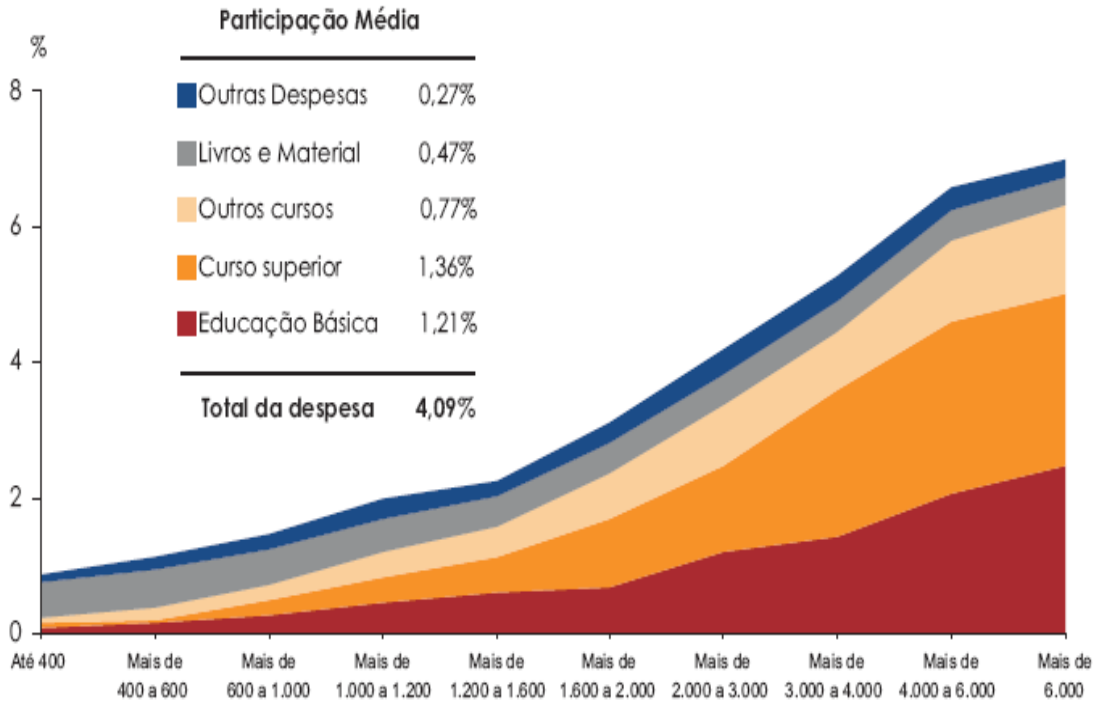


GRÁFICO 1 – Composição das despesas familiares com educação segundo faixas e rendas
Fonte: adaptado de FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2005.

Proporção dos gastos familiares com educação formal

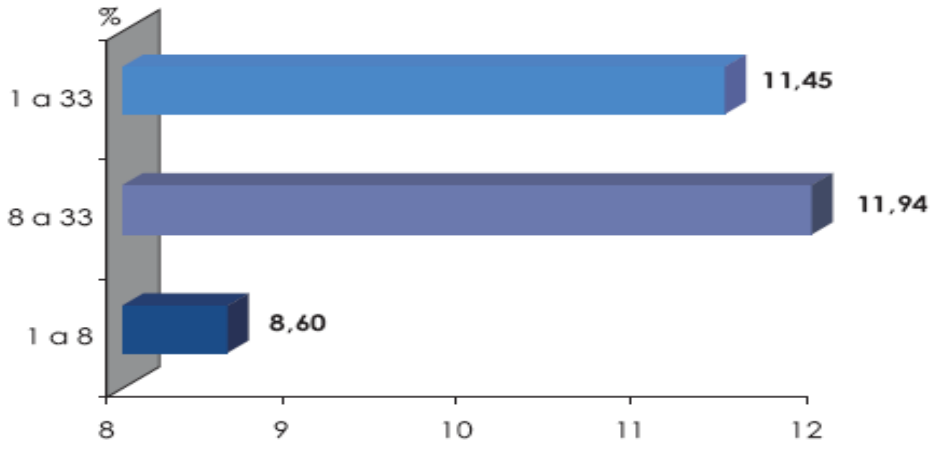


GRÁFICO 2 – Proporção dos gastos familiares com educação formal
Fonte: adaptado de FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2005.

O recorte contendo só usuários indicou que, na faixa *até oito salários mínimos* mensais de renda familiar, a proporção média de gastos com serviços de educação alcançou *8,6%*. No estrato complementar — *8 a 33 salários mínimos* —, *a fração se eleva a 11,94%*. Proporções como essas — que *superam, durante décadas*, compromissos orçamentários tradicionais como tarifas de *energia e telefonia* — são vistas pelas famílias como investimentos cujos retornos futuros justificam plenamente o esforço.

Esses dados mostram a faceta verdadeira do Estado neoliberal em relação aos cidadãos. A situação é apresentada de tal forma que muitos pais se julgam incompetentes e até se culpam por não poderem oferecer aos filhos educação em escolas particulares; acreditam que não estão cumprindo seu dever de pais; não percebem que a realidade é outra, ou seja, que educação pública de qualidade é direito de todos. Não deveria haver escola de pobres e escola de ricos: todos deveriam estudar no mesmo lugar, para receberem juntos o mesmo tratamento e as mesmas condições de aprender o que precisarem ou quiserem.

Como se pode acreditar — e aceitar — que haja duas escolas: uma que ensina quem vai liderar e outra que finge que ensina a população em geral? População que, afinal, é maioria, mas que nasce estigmatizada: crê que o que tem é o que merece — e pode — ter; que é inferior a quem tem carro, viaja e faz compra num *shopping center* ou almoça fora aos domingos. Triste realidade! Sentindo-se pequena e impotente, essa população massiva não percebe que deveria lutar pela escola pública de qualidade, com professores bem pagos, preparados, e assim atuar de fato com cidadania. Em vez disso, enquanto pode, sacrifica-se ao máximo para pôr os filhos, sobretudo os de idade pré-escolar, em escolas particulares — mesmo que sejam estas pequenas, improvisadas em residências, com professores recém-formados e preços módicos, como as que proliferam no país.

Uma vez dentro dessas escolas, os pais se impressionam com a receptividade da professora vestida de uniforme com logomarca da escola no peito e que os recebe no portão; ela lhes sorri e os convida a entrar enquanto se abaixa e beija a face do filho que trazem pela mão. Também se encantam com a diretora, que os recebe com solicitude em sua sala — adaptada na maioria das vezes, mas com tapetes, quadros coloridos e fotos de crianças nas paredes, e os convida para sentar à sua mesa, ornada com flores. Ali as crianças entram sem pedir licença; são bem recebidas. Em pouco tempo, conhecerão os funcionários e vão ser por eles reconhecidos e bem tratados; vão fazer questão de comparecer à Feira de Ciências, porque lá estará em evidência o trabalhinho do filho exposto ao lado de todos os outros. Vão se emocionar na Festa das Mães ou dos Pais quando o filho cantar “Como é grande o meu

amor por você". Vão pedir ao vizinho que vá e tire fotos da festa de formatura. Decerto vão chorar quando o filho conseguir ler, diante de todos, um trechinho do Juramento.

Contudo, quando as despesas se tornarem insustentáveis é que — contrariados — levarão as crianças à rede pública de ensino. Então vão procurar se conformar com a situação, enquanto — descrentes — ficam sabendo, pelo rádio ou pela tevê, de desvios volumosos de verbas públicas e corrupção sem fim. Seus filhos mais velhos — mais descrentes ainda — vão para a escola enquanto agüentarem e voltarão um dia para casa dizendo que não querem mais estudar, porque "não dá futuro". Quem poderá criticá-los? A professora, que trabalha três turnos, para tentar pagar a própria faculdade ou o ensino técnico dos filhos?

Como educadora e diretora, quantas vezes presenciei esta situação! E o que pregam os neoliberais? Que, "[...] na sociedade contemporânea, cabe ao Estado garantir a harmonia entre a liberdade máxima de escolha dos indivíduos e o compromisso com a eficiência e a qualidade" (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, p. 13). Ora, o cotidiano mostra que pode escolher quem tem poder aquisitivo — alcançado só em uma economia estável, em que é possível manter um emprego com certa estabilidade salarial. Gentili (1996, p. 5; grifo meu) pode ser esclarecedor aqui:

> Em primeiro lugar é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma *distribuição eficiente dos serviços oferecidos*. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma *crise de qualidade decorrente da improdutividade* que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Se existem mecanismos de exclusão e discriminação educacional resultantes da ineficácia da escola e da incompetência de quem nela trabalha, então, educadores, somos culpados! Mas se os sistemas educacionais, mais que uma crise de democratização, enfrentam uma crise "gerencial", que "[...] promove, em determinados contextos, certos mecanismos de 'iniqüidade' escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc." (GENTILI, 1996, p. 5), então os diretores, também, são culpados! Assim, o objetivo político de democratizar a escola estará:

> [...] subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais. (GENTILI, 1996, p. 5).

2.2 **Poder e gerenciamento na escola**

Esse diagnóstico sugere, então, o argumento principal dos tecnocratas neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas nem professores; faltam escolas *melhores* e professores *mais qualificados*. Também não faltam recursos para financiar as políticas educacionais; falta distribuição mais eqüitativa dos recursos existentes. Enquanto isso, a população convive com escolas desmoronando, sem bibliotecas, sem quadras, sem computadores, sem carteiras — e sem professores![24] Assim, para os tecnocratas, transformar a escola supõe um desafio gerencial:

> [...] promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, *requalificando-os*, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 5; grifo meu).

Segundo os neoliberais, grande parte dessa crise se explica pela ineficiência estrutural do Estado para gerenciar políticas públicas. Se assim o for, então os culpados seriam "[...] o clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal" (GENTILI, 1996, p. 5). Noutros termos, a incapacidade que tiveram os governos de democratizar a educação e garantir a eficiência produtiva da escola. Agora a educação funciona mal porque foi "[...] malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada" (GENTILI, 1996, p. 5). O motivo da ineficiência seria a ausência de um "mercado educacional" para combater a crise de qualidade que invade as instituições escolares; e construir tal mercado é desafio que às políticas neoliberais cabe assumir:

> Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *eqüidade*. (GENTILI, 1996, p. 5.).

Dizem os neoliberais que o Estado de Bem-estar e as diversas formas de populismo que conheceu o país no passado intensificaram os efeitos improdutivos de que resultaram tais práticas clientelistas. Contraditoriamente, ao criticar a interferência política na esfera social,

---

[24] "A carência de professores nas escolas da rede estadual de ensino é o principal motivo das reclamações de pais de alunos, principalmente dos que têm crianças que cursam o antigo 1º grau, de 1ª a 4ª série. Apesar de as aulas terem iniciado esta semana, eles alegam que os filhos já estão sendo prejudicados. De acordo com a coordenadora de Educação do Médio Paraíba II, Joselita Murta Adler, o problema em relação às turmas de 1ª a 4ª série deve continuar, pois não cabe ao estado contratar professores [Então a quem caberá a contratação de professores para atuar numa escola estadual?]." (A VOZ DA CIDADE, 2007, p. 1).

econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que embasa a (dita) existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. Ora, poderia uma sociedade ser democrática sem ter mecanismos e critérios que promovam igualdade progressiva e se concretizam mediante um conjunto inalienável de direitos sociais e instituições públicas em que tais direitos se materializam?

Gentili (1996, p. 8) explica que, para os neoliberais, a democracia não tem nada que ver com isso; seria tão-somente um sistema político "[...] que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado". A crise social, portanto, existe porque os sistemas institucionais dependentes da esfera estatal — diga-se, política — não atuam como mercados na área da saúde, da previdência, das políticas de emprego e da educação, é claro.

De certa forma, a crise resulta da "excessiva" difusão da noção de cidadania, cujo conceito, fundado na concepção de direitos humanos universais (políticos, sociais, econômicos e culturais), tem gerado falsas promessas que incentivam ações coletivas e individuais caracterizadas pela improdutividade e que desconsideram ou não reconhecem o valor individual da competição para o campo social. Logo, a grande operação estratégica do neoliberalismo é transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado e, assim, questionar seu caráter de "direito" para reduzir sua condição de "propriedade":

> É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário,* enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversas índoles, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, *o consumidor*. (GENTILI, 1996, p. 6).

No mundo globalizado e subordinado às leis de mercado e à racionalidade econômica, a sociedade parece presa a valores individualistas, consumistas, afastados da ética e das raízes culturais. Perdeu-se a visão da coletividade — pré-requisito à noção e vivência da cidadania, que acabou, então, restrita ao direito de voto e aos direitos do consumidor. Mesmo que enfatize a formação de pessoas aptas a viverem plenamente em seu meio social, o discurso político e educacional atual deixa entrever falta de fundamentação para esse conceito ou conotações que, muitas vezes, ocultam interesses ou os omitem, porque veiculam expressões que simulam espaços de atuação para classes menos favorecidas.

Nestór García Canclini (1995) diz que o consumidor se assume como cidadão se apropriando coletivamente de bens materiais e simbólicos, construindo *pactos de leitura* e desenvolvendo o papel regulador do consumo em comunidade como forma de pertencimento.

Segundo ele, ao selecionarem e se apropriarem de bens, seguem uma definição do que se considera como valioso publicamente. Por isso, propõe uma compreensão do consumo e da cidadania como instâncias conjuntas e inseparáveis, processos culturais, práticas sociais que dão sentido de pertencimento. Para esse autor, o consumo não é mera possessão individual de objetos isolados, mas uma forma de pertencimento, apropriação coletiva (mediante relações de solidariedade, distinção e hostilidade com os outros) de bens que satisfazem biológica e simbolicamente e servem para receber e enviar mensagens. Se consumo a marca X, pertenço a um grupo; se não, então estou à parte e sou hostilizada pelo grupo, pois a marca identifica pessoas do grupo ou pessoas que se identificam com ele.

Sobre o sentido de cidadania, Anísio Teixeira (1956, p. 10) enfatiza:

> Ora, numa sociedade democrática não cabe um homem voltado exclusivamente para seus próprios interesses, portador de um saber estático. O homem é um ser social, um ser que desenvolverá suas especificidades individuais, mas ciente de sua importância e repercussão no âmbito social. Porém, essa consciência não é inata, ela é construída.

Segundo esse autor, a escola é local propício à construção dessa consciência. Nela, o indivíduo adquire valores; nela há condições para formar o ser social. Como a escola visa formar o homem para viver democraticamente, ela toda tem de procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é só necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que sua ação é sempre uma trans-ação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho, que hoje é sempre grupal: cada um depende de todos, e todos dependem de cada um.

Mais recentemente, analisando as conseqüências para a cidadania da participação crescente via consumo, Canclini (1995) afirma que as críticas afirmam que a organização individualista do consumo tende a nos separar como cidadão da desigualdade e solidariedade coletivas. Segundo ele, pouco tem sido feito na análise das práticas de consumo como forma de criar redes de intercâmbio de informação e aprendizagem do exercício da cidadania. No dizer desse autor, consumir é participar de um cenário de disputas pelo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo; e mais: o reconhecimento e a aceitação social dependem cada vez mais do consumo ou daquilo que se tem ou que se possa ter.

Ao encarar a cidadania como participação do indivíduo nos destinos da sociedade e a educação como instrumento principal para se alcançar essa meta, a escola teria de formar pessoas aptas a refletir sobre a sociedade para que nela pudessem se inserir cientes de sua

liberdade individual e sua responsabilidade coletiva. O resultado seriam pessoas integradas à democracia numa sociedade cada vez mais dinâmica e em transformação constante.

Ciente do momento propício à consolidação dessa sociedade democrática, ou seja, mais justa e igualitária, Teixeira (1930, p. 88–89) propõe, além da transformação dos conceitos básicos educacionais, a reestruturação social e moral da sociedade:

> [...] o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade... Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social.

Todavia, a iniciativa privada busca o lucro e, em tese, não se interessa pela promoção do ser humano como cidadão consciente, crítico e participante do próprio processo de construção da vida política e social do país. O professor Euclides Mance se refere a essa questão, considerando, sobretudo, a questão do ensino superior e da pesquisa. Diz ele:

> Com efeito, sob a lógica da disputa do mercado, trata-se de chegar à produção e comercialização de bens que permitam *recuperar os investimentos* feitos em pesquisa e desenvolvimento, alcançando um lucro considerável antes que outros produtos semelhantes, que atuam com propriedades similares, sejam disponibilizados no mercado pelos concorrentes.[25] Desse modo o conhecimento é produzido tendo-se como finalidade, basicamente o *lucro* e não a promoção da cidadania ou o progresso da ciência em suas múltiplas áreas. Inúmeras pesquisas extremamente prioritárias, do ponto de vista humanitário, não são desenvolvidas pelo conjunto dessas empresas, uma vez que os seus resultados não seriam fonte de lucro. (MANCE, 1999, p. 10, grifo meu).

Nessa conjuntura política, pode-se afirmar que em geral as maiores alterações ultimamente previstas chegam às escolas e, muitas vezes, são aceitas sem discussão, sem contraposição. Para Santos e Andrioli (2005), pode-se apontar como conseqüências do neoliberalismo na educação a diminuição de recursos — motivada pela diminuição da arrecadação mediante isenção de impostos, incentivo e sonegação; a "não-aplicação dos recursos", o "descumprimento de leis" e a prioridade ao ensino fundamental — mas sob a responsabilidade dos estados da Federação, que assumem o ensino médio, e de seus municípios, que assumem o ensino fundamental e a educação infantil. Trata-se da municipalização e escolarização do ensino, com o Estado-nação repassando adiante sua responsabilidade, pois são prefeituras e escolas que arcam com os custos. Assim, o rápido e o

[25] Um dos fundadores e presidente do Positivo, Oriovisto Guimarães, em entrevista à revista *Exame*, conta que "[...] a diversificação foi algo natural. Aproveitamos as oportunidades de negócios que apareceram. No caso do material didático, diretores de outras escolas bateram na nossa porta querendo comprar o que produzíamos para nossos alunos. A princípio, recusamos veementemente. Porém, *logo percebi que se não vendêssemos, eles iriam copiar, ou pior, produzir o próprio material, que poderia ser melhor que o nosso*" (EXAME, 2007, grifo meu).

barato são apresentados como critério de eficiência, e a formação se torna menos abrangente — como se percebe na reforma do ensino médio, cuja marca mais notável foi a subordinação profissionalizante, pois esse nível foi dividido entre educação regular e profissionalizante, com tendência à priorização deste.

O aumento propalado de matrículas ocorre como jogo de *marketing*, pois são apenas mais inscrições — afinal, não há estrutura para novas vagas, daí o número alto de alunos por sala e a baixa qualidade do ensino. Paralelamente, incentiva-se a crescente privatização do ensino, sustentada na aceleração da aprovação para desocupar vagas, mas com prejuízo para a qualidade, que, por sua vez, incentiva os pais a buscarem a educação privada como saída. Propaga-se, ainda, que, se as pessoas não tiverem acesso à escola, a culpa é da sociedade, que "não se organizou". Isto é, isenta-se o governo de sua responsabilidade com a educação e força-se a sociedade civil a adotar os "órfãos" do Estado.

A autonomia é administrativa; passa ser descentralizada só quanto a subsídios para infra-estrutura, merenda e transporte. Avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de "controle", fiscalização: tudo isso ainda é dirigido e centralizado.

> Prova disto é que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem duas visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas; por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º mandato de FHC [Fernando Henrique Cardoso], quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já haviam realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores. (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, p. 13).

A qualidade total ao estilo das empresas privadas, aplicada até nas escolas públicas a partir de 1980, está alheia ao conhecimento crítico; mas não à produtividade e eficiência, representadas pelo resultado máximo com custo mínimo. A própria linguagem traduz a mudança com termos de conotação política neoliberal como "eqüidade social"[26] em lugar

[26] No âmbito internacional iniciou-se com a criação, pelo Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) — constituído por três indicadores: a) *Expectativa de Vida*; b) *Nível de Instrução*; c) *Renda*. E desenvolveu-se em uma série de mega-conferências, cujas Declarações e Planos de Ação constituem uma verdadeira *agenda da* eqüidade social: Cúpula Sobre Sobrevivência, Desenvolvimento e Proteção da Infância (Nova Iorque, 1990); Conferência Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Congresso Mundial Sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Cúpula sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995); Conferência Mundial sobre Assentamentos Humanos (Istambul, 1996); Cúpula Mundial sobre a Fome (Roma, 1996). Fonte: www.socialtec.com.br.

"igualdade social"; isso significa dizer que não há mais preocupação com a igualdade como direito de todos, mas só com a "amenização" da desigualdade. A isso se acrescentam a privatização das universidades e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 9.394/96), que determina as competências da Federação ao transferir responsabilidades a estados e municípios e incentivar parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

A perda da autonomia na rede particular, também, é evidente e vai além da forma de contratação. Prescindir do planejamento e da escolha livre de estratégias e metodologias a serem aplicadas em sala de aula, delegando essa responsabilidade a empresas produtoras de material didático, é prova disso. Ao firmar parceria com um sistema de ensino e terceirizar o trabalho pedagógico, a escola — acreditando agir de forma moderna — adota uma metodologia que começou a aparecer na década de 1950, com a alegação de ser mais prático, dinâmico e, sobretudo, mais coerente com a nova "realidade" da educação brasileira. Essa idéia não mudou, pois o sistema apostilado — seja pela aquisição de material didático fabricado por empresas educacionais ou pela elaboração na própria escola — substituiu quase totalmente o livro didático na rede particular de ensino.

Nesse sentido, Motta (2001, p. 1) questiona:

> O discurso da modernização, um dos que mais justificam o uso de apostilas, é muito forte e sensibilizador, pois tal material é tido, também, como o mais viável economicamente. A propaganda [FIG. 1] envolvendo esse tipo de material pedagógico e a força dos *slogans* [FIG. 2] produzidos unificam idéias e atitudes-chave para o sucesso deste modelo. Para não cairmos nas teias do discurso da modernização, do mundo global e das novas tendências do mercado educacional, precisamos refletir sobre diversos aspectos: como entender a educação em um contexto social e político? Quais são as intenções gerais dos modelos educacionais no Brasil? A quem os modelos realmente beneficiam? Como enfrentar o mito da globalização e o seu discurso modernizador dentro do universo educacional?

Para se ter uma idéia da proporção que a propaganda assume na divulgação de sistemas de ensino apostilados, verifiquei que, só na edição da revista *Nova Escola* de novembro de 2007, há cinco anúncios divulgando-os: Sistema Positivo — na contracapa, antes do índice; Sistema de Ensino FTD — seguindo a tendência de editoras de livros didáticos que adaptam ao sistema de apostilas, comprovando que investir no material apostilado é mais lucrativo (p. 25); Sistema Maxi de Ensino (p. 27); Sistema de Apoio ao Ensino/SAE (p. 45) e Sistema de Ensino Dom Bosco (p. 83). Duas editoras de livros didáticos também estão presentes nesta edição: a Saraiva — que se uniu à Atual e à Formato na produção de livros paradidáticos — e a Moderna — única nessa edição a divulgar livros didáticos.

Atraiu minha atenção o texto que anuncia o Sistema Maxi de Ensino: “Quando o assunto é educação, você precisa pensar em qualidade e confiança. Por isso, o Sistema Maxi de Ensino é a sua melhor escolha. Só ele oferece a Pedagogia Afetiva, uma proposta que busca o equilíbrio entre a razão e a emoção, além de um material didático da Educação Infantil ao Pré-vestibular, que proporciona ao aluno uma formação integral.” Ficam aí minhas questões: a *afetividade* poderia ser comprada? Uma formação *integral* poderia ser garantida por meio de um “pacote didático”?

Pedagogia Afetiva
EDUCAÇÃO MAXI, APRENDIZAGEM MÁXIMA.
Quando o assunto é Educação, você precisa pensar em qualidade e confiança. Por isso, o Sistema Maxi de Ensino é a sua melhor escolha. Só ele oferece a Pedagogia Afetiva, uma proposta que busca o equilíbrio entre a razão e a emoção, além de um material didático da Educação Infantil ao Pré-Vestibular, que proporciona ao aluno uma formação integral.
SISTEMA
Maxi
DE ENSINO
Seja nosso conveniado. Ligue
0800 400 7654
www.sistemamaxi.com.br

FIGURA 1 – Anúncio publicitário do Sistema Maxi de Ensino
Fonte: NOVA ESCOLA, 2007 (edição 207, novembro, p. 27).

A escola *pode* fazer essa reflexão e, assim, ajudar a ordenar e sistematizar esse processo — de mais relevância do que ela voltar a si mesma. Isso porque a educação pode reproduzir a ideologia da classe dominante quando se volta apenas ao incremento das capacidades humanas como simples aprimoramento da força de trabalho. Nesse tipo de educação, a escola acabaria se transformando "[...] em uma verdadeira fábrica de mão-de-obra, preocupando-se mais com as demandas mercadológicas do que com a obtenção do conhecimento" (MOTTA, 2001, p. 2); mais: perderia sua função de desenvolver o ser humano integral, pleno e participativo graças à busca de resultados convenientes ao campo econômico.

Para o autor:

> Este modelo negligencia o indivíduo e se preocupa com o rendimento qualitativo e quantitativo, necessário para cobrir a demanda do mercado na reprodução capitalista. Não se trata de desenvolvimento e, até mesmo, de capacitação para o trabalho, entendido democraticamente, isto é, com o objetivo de estender a aquisição dos saberes intelectuais, materiais e culturais igualitariamente para todos. (MOTTA, 2001, p. 2).

Decerto esse mercado pode produzir nas pessoas a sensação de eficiência, potencial, utilidade. Mas, como a configuração da vida é ampla, o ser humano requer mais que produção e consumo. Nesses termos, desvendar a relação entre estrutura capitalista e educação exige ter em mente como clareza que a ideologia do capital se dirige ao lucro e ao poder. Portanto, munir o ser humano de competências apenas para superar os desafios do mercado seria validar a perpetuação da lógica capitalista; na movimentação e nas atribulações da vida pós-moderna, a pessoa aceita só indiretamente sua condição de classe, mas o fará de prontidão se a própria educação ideologicamente forjada prepará-lo só para o mercado

Vencendo o pessimismo advindo da idéia de que as instituições sociais reproduzem a lógica do capitalismo e as estratégias de dominação das elites, Gramsci desenvolve a idéia de contra-hegemonia, analisada por Freitag (1986, p. 38). Segundo essa autora:

> A escola como instituição pode iniciar um movimento contra-hegemônico, assumindo um papel estratégico de mudança. Segundo Gramsci, o Estado, não sendo autoritário, permite que a sociedade seja um campo aberto para circulação de ideologias. Logo, se existe uma ideologia dominante, também pode existir uma contra-ideologia que venha combater e servir para a libertação das classes subjugadas. Se a escola reproduz uma educação que se identifica e justifica uma certa relação de dominação, ela também pode criar condições de libertação ou ao menos estabelecer a crítica, livrando o indivíduo dos descaminhos do senso-comum e da fragmentação que deformam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos alunos.

Com efeito, este tem sido um papel importante da escola, que ao propiciar debates e discussões em prol do cidadão e da democracia proporciona o questionamento, a crítica e a ação necessária em favor da autonomia dos indivíduos e do social.

Contudo, Motta (2001) alerta: isso dificilmente ocorrerá na terceirização do ensino, cada vez maior. Segundo ele, "[...] o conhecimento apostilado [...], produzido em verdadeiras 'fábricas do saber' potencializa a '(re)produção' de indivíduos massificados, prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo. Sem este, não há capitalismo" (MOTTA, 2001, p. 3). Esse autor vincula a adesão à apostila ao sucesso e à modernidade, partindo de sua inserção na educação que remonta à década de 1950: governo de Juscelino Kubitschek, quando a visão de progresso estava ligada ao desenvolvimento industrial.

Na ótica do governo, a nação dependia do investimento na industrialização para se modernizar; e seu Plano de Metas via na educação um meio de aprimorar o desenvolvimento industrial e consolidar o capitalismo brasileiro. Mas então a educação sofre as conseqüências: passa a ser "[...] claramente pensada como formação voltada para atender as demandas do mercado. A mão-de-obra não qualificada era encarada como um risco para o desenvolvimento econômico" (MOTTA, 2001, p. 3).

Essa mesma vinculação entre educação e desenvolvimento capitalista é patente nos governos militares após 1964, assim como o é a ideologia forjada para se aceitar o regime não democrático, propagada pelo discurso de que as ações governamentais beneficiariam a mobilidade social. Como se partia do pressuposto de que naquela sociedade capitalista em "desenvolvimento" todos teriam reais possibilidades de crescimento econômico e social, o objetivo do ensino era instrumentalizar e adequar as pessoas para o mercado, diga-se, para aumentar a capacidade produtiva. Essa lógica se deixa entrever no governo de Garrastazu Médici (1969–74), quando

> [...] a educação passa por uma intensa metamorfose: a ser protagonista essencial na equação operada pelo Estado para controlar eficientemente o processo político de seu desenvolvimento capitalista. Na medida em que a segurança é definida como condição prévia para o desenvolvimento, espera-se da educação o desempenho de papéis reforçativos desse postulado, devendo preencher, para tanto, três funções básicas em sua nova atribuição de produtora de recursos humanos: I a educação como segurança do sistema econômico capitalista. II a educação como segurança da sociedade capitalista. III a educação como segurança do progresso nacional. (LEWIN, 1985, p. 17 apud MOTTA, 2001, p. 4).

Com o processo de abertura política, a educação estaria a serviço da cidadania, da participação política e do desenvolvimento da Justiça nos anos de 1980. Essas idéias, porém, não se concretizaram: a educação se vincularia de novo ao processo produtivo, e sua "eficácia" seria comprovada só quando concretizasse a relação entre educação e desenvolvimento econômico.

Segundo Motta (2001), um dado da década de 1990 pode ser acrescentado a essa estrutura educacional que privilegia o capital: o discurso da globalização vincula a educação à racionalização administrativa e eficiência produtiva para que a Nação compita num mercado internacional cada vez mais dinâmico e competitivo:

> O discurso de um mundo e de um mercado global atinge e transforma os objetivos educacionais. Nos dias atuais, propagandeia-se que nossa sociedade muda velozmente e que o indivíduo precisa estar adaptado a estas mudanças. Note-se que o importante, agora, é responder às necessidades do mercado que exige profissionais dinâmicos, criativos, capazes de se adaptar rapidamente a novas situações, informados e informatizados. Para tanto, a escola priorizou a aquisição de um grande número de informações (destarte seu objetivo desde os enciclopedistas), porém, agora, com critérios de utilidade, facilidade e rapidez. (MOTTA, 2001, p. 4).

Tudo isso permanece encoberto pelo discurso da escola, que prepara para o exercício pleno da "cidadania crítica" quanto, na verdade, ainda trabalha ainda a memorização como forma de compilação do maior número de informações "úteis" — primeiramente, para o vestibular; depois para o mercado de trabalho. Que preparação para a cidadania seria essa, se não abre espaço para o debate, a experimentação e a pesquisa? Estaria essa escola proporcionando aprendizagem para a vida real? Levaria em conta a diversidade e as diferenças individuais? Não tenho visto isso, infelizmente.

À época de Kant, Comte e Bacon, o conhecimento — a ciência — deveria superar os estágios tidos como menos desenvolvidos da metafísica e da teologia; na sociedade atual, a resposta é mostrar aos indivíduos o que realmente é útil, "racionalizando" e padronizando as ações. Contudo, nesse universo utilitarista e voltado ao desempenho, a pessoa perde a criticidade, e a produção cultural se torna mercadoria de consumo. "[...] Perdendo o poder reflexivo, a sociedade fica à mercê dos grupos que monopolizam as informações." (MOTTA, 2001, p. 4). Por sua vez, a educação se transforma em produto da indústria cultural, reproduzindo outra vez a ideologia dominante.

É nesse sentido que o sistema de ensino apostilado contribui para a tutela e adaptação social; e sua inserção como produto da indústria cultural ocorre assim:

> Pela fragmentação do conhecimento, [esse sistema] compartimentaliza o saber. O conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. Os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento "dito mais importante", segundo a perspectiva do sistema. O mais grave é a impressão que as apostilas passam de que esta maneira de organizar o conhecimento é mais "prática", dando a sensação de que todo o conhecimento a ser atingindo está contido naquelas poucas páginas. (MOTTA, 2001, p. 5).

No discurso, os elaboradores das apostilas argumentam que estas são só um meio para o professor poder discutir, debater e analisar o assunto ministrado. Mas como subverter sua lógica quando o número de aulas vencido é considerado como êxito do professor e aprovação do aluno? Ao fragmentar o conhecimento, a apostila incapacita o indivíduo a compreendê-lo globalmente — as causas e os processos, as conseqüências e os contextos.

Essa quebra de unidade bloqueia a ação reflexiva e se transforma em instrumento de dominação. Noutros termos, impede o aluno de refletir sobre sua condição de cidadão e optar por seu destino com mais liberdade, bem como faz do professor um sujeito passivo e inseguro de sua profissionalidade por acreditar que os especialistas que produziram o material didático dos pacotes têm mais conhecimentos e estão mais aptos a garantir a qualidade do ensino de seus alunos do que ele próprio; por isso ele se dispõe a seguir o modelo proposto nos manuais sem questioná-los: isenta-se de entender a realidade dos alunos, da pesquisa, do estudo e até da troca de idéias com colegas em busca da elaboração de seu conhecimento, fundamental à elaboração de aulas que tivessem sua autoria, que fossem além da informação, ou seja, que considerassem suas idéias, suas crenças, seus ideais e sua realidade.

Especialmente em tempos pós-modernos — de incertezas e de conhecimento globalizado como ferramenta do mercado —, é imprescindível a educação ter como meta situar o ser humano na sua realidade, pois é ela que o condiciona e lhe confere sua humanidade. Pensar numa educação que considere a condição humana e a amplie supõe pensar nela como espaço privilegiado em que o indivíduo se volta à realidade que o circunda e como instrumento que lhe permite descobrir o valor do coletivo e se descobrir como ser humano único, responsável e aberto à lucidez, apto a conviver com os limites e as possibilidades de sua realidade humana e social, em qualquer tempo e a qualquer hora e lugar.

Não há mais espaço para fragmentação do conhecimento — que manteria as pessoas inconscientes da complexidade que as envolve, como pedaços de um quebra-cabeças, e de seu papel no desenvolvimento da humanidade. Uma educação voltada à condição humana tem de, primeiramente, levar em conta que está marcada por incertezas cognitivas e históricas, pois o conhecimento nunca está pronto e acabado, tampouco pode ser considerado como reflexo perfeito da realidade, porque cada pessoa o traduz à sua maneira, construindo suas referências para compreender as coisas à sua volta.

Portanto, conhecer implica uma tradução em construção constante que comporta risco de equívocos interpretativos por causa da impossibilidade de se garantirem os fundamentos da

certeza na filosofia e na própria ciência — as quais, enquanto avançam, redescobrem-se e modificam-se num movimento crescente e incerto. Morin (2000, p. 59) enfatiza que a história não está isenta de interpretações e esclarece que "[...] as incertezas históricas são aquelas relativas à indefinição exata do curso da história e aos próprios imprevistos. Aqui se percebe como será desafiante a caminhada da mudança paradigmática na educação, que formou sua identidade à luz do predomínio da razão moderna, fundada na ordem, na certeza e na infalibilidade. Essa razão criou dificuldades para o indivíduo do século XXI se abrir à complexidade do ser e do saber, porque o ensinou a separar e isolar num cenário povoado por verdades absolutas que, embora parecessem seguras e estanques, não se sustentaram, levando ao individualismo e à ilusão diante do próprio conhecimento.

No entanto, Morin (2000, p. 19) ressalta que, na realidade, a educação tem de mostrar que "[...] não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão". Para ele:

> A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; ela sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério. [...] A plena racionalidade, rompe com a razão providencialista e com a idéia racionalizadora do progresso garantido, leva-nos a considerar na sua complexidade a identidade terrena. (MORIN, 1993, p. 136).

Dada a convicção de que ensinar supõe ver o aluno como um todo: ser racional, emocional e sonhador, não há como ignorar essa complexidade na sala de aula. Morin (2000, p. 41), ao propor a transdisciplinaridade, o faz acreditando que "[...] o recorte das disciplinas impossibilita apreender o que está tecido junto, ou seja, segundo o sentido original do termo: o complexo".

> Para Morin, o conhecimento especializado é abstraidor, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio. Ele cita o exemplo da "economia que é a ciência social matematicamente mais avançada, mas por outro lado é a ciência social e humanamente mais atrasada" (MORIN, 2000, p. 42). Acaba-se criando uma cegueira para os grandes problemas humanos e uma maior atenção para alguns problemas mais específicos, como exemplo na economia, o problema cambial, a inflação. Essa idéia possibilita o surgimento da ilusão de que o objeto que se estuda é o centro do universo impedindo de percebê-lo na totalidade do cosmo, na complexidade da vida. (GUINDANI, 2006, p. 7).

Afinal, sabe-se que o indivíduo está na sociedade e que esta está no indivíduo, porque cada pessoa compõe uma comunidade que se insere na pessoa em forma de normas, linguagem e cultura; tal comunidade é produto da sociedade e produtora de sua manutenção. Essa correlação explica um princípio da epistemologia da complexidade: tudo se liga a tudo, numa rede relacional e interdependente, em que a parte se insere no todo e este naquela, conservando suas qualidades próprias e individuais que contêm a totalidade do real. Assim, nada está isolado no cosmos, porque está sempre em relação a algo. Portanto, ao mesmo

tempo em que o indivíduo é autônomo, também é dependente, numa rede cíclica que simultaneamente o singulariza e o distingue.

Do latim *complexus*, a complexidade indica "[...] o que é tecido junto" (MORIN, 1997, p. 44). Sem dúvida, é um princípio tão desafiador quanto motivador, pois faz da profissão docente uma troca entre seres humanos iguais em sua humanidade e sua busca constante da felicidade, mas diferentes em sensibilidade, entendimento e expectativas diante da vida e do conhecimento. Logo, cabe ao docente construir um conhecimento escolar dentro e fora da sala de aula, propiciando a quebra da idéia de que teoria e prática não se casam e que só

> [...] torna-se real quando as teorias e as reflexões pedagógicas não são assumidas pelo profissional da educação, quando as crenças não são substituídas, quando os paradigmas científicos transformam-se em verdades fundamentalistas. (GUINDANI, 2006, p. 7).

O problema é que, quando não considera o erro e as incertezas como fatores fundamentais ao conhecimento, o indivíduo se fecha num conjunto de verdades que são só dele, não se preocupa em discutir ou buscar outras idéias — daí apego a doutrinas e dogmas que, ao oferecerem a ilusão de plenitude e certezas prontas, acabadas e infalíveis, impedem a crítica e a dúvida, salutares ao crescimento da ciência e do próprio homem. Por isso, na ótica da complexidade, o ensino precisa rever práticas pedagógicas que o levam a ter um fim em si mesmo,

> [...] que fazem da sala de aula e do conteúdo da disciplina uma redoma de vidro composta por três elementos (professor + conteúdo + aluno) que ao serem agitados por um semestre resultam num terceiro: a nota. (GUINDANI, 2006, p. 7).

Na intenção de se contrapor à idéia do ensino entendido como simples transmissão de informações a serem memorizadas sem maiores envolvimentos, críticas e ampliações, Anastasiou e Alves (2003, p. 15) propõem uma transformação do ensino em "ensinagem":

> [...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. [...] Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos , em sua totalidade, é fundamental.

Para tanto, será necessário superar o modelo tradicional de ensino — centrado no conteúdo e que tem na prova o momento decisivo — para o modelo dialético:

> Na metodologia dialética, [...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANATASIOU, 2003, p. 69).

Com efeito, a "ensinagem" dialética pode ser o processo mais adequado porque busca "[...] resgatar a multidimensionalidade (afetividade, angústia, anseios) do indivíduo aprendente na sua relação com o meio onde vive", ou seja "[...] numa sociedade inserida numa globalização, interdependente e repleta de desafios" (GUINDANI, 2006, p. 9). Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser compreendido num contexto em que se insiram, indissociavelmente, o aluno com suas características, seus sonhos e suas carências; o conteúdo científico e cultural historicamente acumulado pela humanidade e a sociedade, repleta de questões e desafios.

Seja qual for o termo a ser empregado — ensino ou ensinagem —, considero fundamental mudar a percepção que se tem do aluno como cliente da instituição ou de alguém que nada sabe e tem de ser treinado para atender a um mercado de trabalho superado. Na sala de aula onde prepondera a preocupação excessiva com treino de habilidades, memorização, repetição e imitação, ocorrerá fatalmente a fragmentação do conhecimento, que dificulta a formação de profissionais aptos a cumprir as exigências do modelo atual de produção; afinal, vivemos um tempo que exige cada vez mais a capacidade para lidar com o flexível e o incerto da pós-modernidade. Portanto, servirão pouco modelos pré-concebidos; penso que útil na vida pessoal e no trabalho será sempre a capacidade de iniciativa, criatividade e comunicação inter-pessoal, além da técnica e informação puramente. Além disso, é preciso atentar à necessidade de se considerar o conhecimento como construção constante e permanente de um ser humano que aprende e o significa de formas diversas.

Posto isso, só um projeto político-pedagógico construído e vivenciado democraticamente fornecerá os referenciais a todo trabalho que se traduza em prática docente para formação integral do indivíduo sensível, pleno e atuante — tão necessário à sociedade informacional do século XXI. Por isso é importante que o trabalho pedagógico parta do contexto social do aluno e o amplie mediante uma nova consciência, um novo comprometimento com a totalidade do conhecimento, com a quebra de crenças e visões fragmentadas adquiridas ao longo da história. Se o trabalho docente ainda não se transformou em trabalho abstrato, que categorias são fundamentais à compreensão de sua natureza? Responder a essa indagação supõe entender a influência da indústria cultural e sua repercussão social e educacional.

2.3 **Dispositivos pedagógicos da mídia**

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade. Também transformou o espaço escolar, impondo-lhe uma forma organizativa segundo a divisão técnica e social do trabalho, a implementação de novas formas de contratação e a alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital e/ou ao Estado. Nesse contexto, a autonomia docente se torna cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável oculta, assim, as origens históricas da proletarização de que aqui se trata.

Compreender essa escola como meio de produção e o conhecimento como ferramenta imaterial do processo de trabalho docente, assim como as novas características determinantes desse processo, levou-me a considerar a tese de que esse trabalho está só formalmente subsumido ao capital. Uma boa parcela dos estudos feitos nos últimos 30 anos expõe a escola como maquinaria que faz funcionar jogos minuciosos de poder e saber no interior da cultura, chegando até a profetizar seu desaparecimento ou sua substituição. Mas é inegável a constatação de seu papel indispensável e insubstituível na vida de crianças e jovens em prol da formação de indivíduos sensíveis, plenos e atuantes — quando conversamos com eles ou com seus pais, percebemos o quanto nela depositam suas expectativas de futuro e o quanto o sonho de ser alguém na vida se encontra associado à escola.

Em um levantamento sobre esse assunto nas revistas *Veja* e *IstoÉ* de 2001 e 2002 com a finalidade de perceber o tom dominante de seus discursos, Costa (2003, p. 20), concluiu:

> A ênfase das abordagens parece incidir sobre dois focos preferenciais. Um deles, talvez o mais explorado, é o que destaca aspectos que conectam a escola às políticas neoliberais regidas pela atenção primordial às movimentações do mercado. Despontam aí reportagens e propagandas em torno do discurso salvacionista de introdução e incorporação das novas tecnologias ao cotidiano da escola. Sob inspiração similar, está presente uma certa celebração vanguardista de uma nova tecnologia de mercado disponível — *as franquias escolares* (*Objetivo, Positivo, Pitágoras*)*, que vendem projetos educativos em "pacotes"*, para corresponder às demandas de uma sociedade utilitarista, ávida por resultados imediatos e garantidos em termos de sucesso e empregabilidade. (Grifo meu).

Do ponto de vista de quem a percebe como fatia potencial do mercado, a escola tem sido usada como campo de consumo de tecnologias: é cada vez mais comum a presença de materiais tecnológicos modernos, que oferecem, dentre outros produtos, métodos de apoio à aprendizagem e *softwares* para o setor administrativo em congressos e seminários

pedagógicos. Sobre isso, Pretto (2000, p. 1) diz que "[...] os sistemas educacionais têm sido profundamente questionados por não buscarem fundamentos que possibilitem a efetivação da formação necessária às novas competências para o cidadão planetário [...]"; e enfatiza a necessidade de os educadores perceberem que o desafio vai além da incorporação de tecnologias como novas possibilidades de comunicação ou ferramentas do processo educacional, tendo em vista que isso seria apenas uma espécie de modernização conservadora, na qual se muda o instrumento mas se mantêm a metodologia e o foco conteudista.

Por incrível que pareça, no *ranking* de acesso à Internet, o Brasil está acima de Espanha, Austrália e Suíça (TABELA 1). E mais: se o número de brasileiros com acesso à rede é menor se comparado à média de outros países, *é enorme em relação ao tempo* que as pessoas dedicam ao uso da rede mensalmente em outras nações (TABELA 2).

TABELA 1
Pessoas com 2 anos de idade ou mais que moram em domicílios com acesso à Internet via computador — em milhões

	2005			2006				2007
PAÍSES	2º TRI. 2005	3º TRI. 2005	4º TRI. 2005	1º TRI. 2006	2º TRI. 2006	3º TRI. 2006	4º TRI. 2006	1º TRI. 2007
EUA	201,6	203,5	203,8	204,4	205,5	208	211,1	208,9
Japão	67,8	70,4	71,8	73,1	73,1	80	80,6	82,0
Alemanha	44	43,9	45,7	47,1	47,9	47,8	47,5	47,0
Reino Unido	32,8	32,9	33,3	33,5	33,8	34	34,2	35,2
Itália	27,9	27,9	27,9	27,9	27,9	27,9	27,9	29,0
França	22,1	21,5	22,9	23,8	24,8	26,1	27,7	28,8
Brasil	**18,3**	**18,9**	**20**	**21,2**	**21,2**	**21**	**22,1**	**25,0**
Espanha	15,6	16,1	17,1	17,6	18,5	19,2	19,8	19,8
Austrália	12,8	13	13,2	13,3	13,7	13,7	13,9	14,4
Suécia	6,4	6,4	6,4	—	—	—	—	—
Suíça	4,8	4,8	4,9	5,1	5,1	5,1	5,1	5,1

Fonte: adaptado de IBOPE/NetRatings, 2007.

TABELA 2
Tempo mensal médio de conexão com a Internet em alguns países

PAÍS	TEMPO DE CONEXÃO
Brasil	11 horas e 38 minutos
Estados unidos	10 horas e 57 minutos
Austrália	10 horas e 23 minutos
França	10 horas e 19 minutos
Reino unido	9 horas e 12 minutos
Espanha	7 horas e 17 minutos
Itália	6 horas e 48 minutos
Alemanha	11 horas e 38 minutos

Fonte**:** adaptado de IBOPE/NETRATINGS, 2007.

Comparando os dois quadros fica clara a diferença entre o número de computadores conectados e o número de horas de conexão, donde se conclui que a razão para essa "superioridade" seria o excesso de horas que as pessoas se dedicam à navegação na Internet. Considerando-se que no Brasil os jovens[27] são os mais interessados pelo mundo virtual, enquanto a maioria dos pais pouco dele conhecem ou usam, uma análise mais a aprofundada levará a conclusão de essa posição destacada no tempo de conexão resulta da falta de controle dos pais, que não se preocupam em verificar o que os filhos acessam ou em demarcar um tempo-limite de acesso para os filhos — diferentemente do que parece ocorrer em outros países onde essa questão é vista com muita seriedade.

2.4 **Comunicação de massa e produção de sentidos sociais**

As transformações na economia, na política, na sociedade ou na cultura modificam o modo como as pessoas se relacionam com o mundo; porém não se pode dizer que são as transformações de época as únicas responsáveis por tal modificação, porque esta ocorre conforme o modo como o homem se relaciona *no* e *com* seu espaço e tempo social. Com essa afirmação, desejo esclarecer que não foram os meios de comunicação que modificaram as estruturas sociais iniciais; a sociedade é que mudou após surgirem novas mediações, novas produções e práticas que produzem novos sentidos sociais.

Embora os meios massivos tenham sido considerados como ameaça às tradições populares, numa tentativa de traduzir a voz do povo em uma unidade julgou-se que a massificação ocorria na cultura como efeito do rádio, da televisão e do cinema. Mas é equívoco atribuir aos meios a formação da cultura de massa; na verdade, sua ampliação surge quando as sociedades já estavam massificadas, vivendo a fase da educação universal, da implantação do Estado democrático, do desenvolvimento dos meios urbanos, da formação de mão-de-obra industrial e, por conseqüência, da formação do mercado consumidor.

Se não se pode atribuir aos meios de comunicação a formação de uma cultura massiva, tampouco se pode negar sua importância coadjuvante como instrumento empregado pelo Estado para enunciar e transmitir às diversas classes discursos que padronizavam a cultura para construir uma nova identidade cultural nacional.

---

[27] Conforme reportagem da revista *Veja* (n. 2.017; 18 de julho/2007, p. 87–90), "meninos e meninas na faixa dos 2 aos 11 anos usam a Internet com a naturalidade de quem nunca viveu em outro mundo"; a reportagem alerta os pais para os riscos e cita números considerados excessivos no Brasil, tais como o aumento da quantidade de acessos (de 1,1 milhão, em 2004, para 1,7 milhão, em 2007), cujas principais finalidades são pesquisar em *websites* de busca como Google ou Yahoo (68%), bater papo em programas como Messenger (MSN) ou I seek You/ICQ (66%), juntar-se a comunidades no Orkut, no MySpace (63%), mandar e ler mensagens (56%), e apenas 22% para trabalho de escola (ANEXO 5).

Ao definir meios de comunicação de massa, Thompson (1995, p. 287) os situa como "aparato técnico e tecnológico que atinge a massa" e esclarece que o vocábulo massa é usado para designar a pluralidade de receptores que passam a aceder aos bens e às formas simbólicas, convertidos em produtos e informações.

Esse autor cita quatro características definidoras dos meios de comunicação massivos, que — para ele — se incluem entre os bens e as formas simbólicas: expressões lingüísticas, gestos, ações, obras de arte ou qualquer fenômeno cultural interpretável e usável pelo homem para que possa compreender características significativas da vida social (THOMPSON, 1995).

A primeira dessas características é a possibilidade de produção e difusão institucionalizada de bens simbólicos, proporcionando um conjunto de instituições interessadas em fixar, reproduzir e mercantilizar — via meios de comunicação — produtos e informações que circulam na sociedade. A segunda característica é a ruptura entre produção e recepção de bens simbólicos, pois os meios não possibilitam a troca imediata entre receptor e emissor — como ocorre num diálogo entre duas pessoas; contudo, mesmo que não haja essa troca imediata, a mediação não representa uma via de mão única porque as pessoas são ativas e participantes ao consumirem e darem novos significados aos bens e às formas. A outra característica não pertence só aos meios massivos e corresponde à acessibilidade das formas simbólicas no tempo e no espaço; todas as formas de transmissão cultural implicam certo grau de distanciamento espaço-temporal, em geral alto, porque as informações e os produtos atingem regiões distintas e podem ser preservados para uso futuro. A última característica é a circulação pública das formas simbólicas: significa que tudo que circula pelos meios de comunicação de massa é, em princípio, feito para uma pluralidade de receptores.

No entanto, implicitamente, a transmissão não afeta igualmente a todos os públicos, pois estes se apropriam das informações e dos produtos de modo desigual, o que deixa sob tensão as autoridades que se preocupam em manter a ordem e regular a vida social. Com o processo de massificação, os meios de comunicação passaram a ter enorme importância na sociedade. As pessoas fazem uso deles como se fossem extensão delas e copiam os recursos, as técnicas, as imagens e a forma como as idéias, os valores e as mensagens são anunciados e transmitidos. Aliás, elas os usam para saber o que devem consumir e buscam, por meio deles, perceber como realidade e ficção são apresentadas. É claro que isso tudo interfere na maneira de se viver e conviver no mundo, por isso os meios de comunicação, em especial a mídia, são produtores de sentidos sociais.

O papel das instituições da mídia[28] é tão fundamental, e seus produtos são tão onipresentes na vida cotidiana, que não se consegue mais imaginar o que seria viver em um mundo sem livros, jornais, celulares, rádio e, sobretudo, televisão, veículos nos quais as formas simbólicas são rotineira e continuamente apresentadas a nós. "[...] Dia a dia, semana a semana, jornais, estações de rádio e televisão nos apresentam um fluxo contínuo de imagens, informações e idéias a respeito dos acontecimentos que têm lugar para além do nosso." (THOMPSON, 1995, p. 179).

Como vão além do entretenimento e da simples informação, os meios de comunicação produzem e veiculam sentidos que ensinam às pessoas modos de ser e estar em sociedade; e esse aprendizado — de valores, concepções e representações — Fischer (2002b, p. 151) chama de "dispositivos pedagógicos da mídia" — pedagógicos porque veiculam sentidos e auxiliam na construção de ressignificações. Eis por que a mídia é um espaço de formação que crianças, jovens, mulheres e homens de todas as classes e idades usam para se sentirem informados e integrados à sua sociedade, buscando se adaptar aos padrões que indicam o que é viver de maneira ajustada. Quando se instaurou a liberdade de informação e a liberdade de empresa e comércio, deu-se o desenvolvimento da mídia, com os meios de comunicação auxiliando a unificação cultural.

Dois aspectos fundamentam o produto com que a mídia trabalha: primeiro, a liberdade de informação, que se converteu na forma principal de participação na sociedade, facilitou o acesso a práticas e produções sociais, culturais e fortaleceu o sentido de pertencimento; segundo, a liberdade de comércio e a empresa, que significaram o uso de bens culturais como produtos a serem vendidos pelas indústrias, que necessitavam expandir o consumo. A expansão do mercado incitou o consumo, a princípio relacionado com o valor de uso e com o objetivo de suprir necessidades. Com a massificação da cultura, as pessoas passaram a comprar pelo valor de troca, ou seja, pelo valor que o objeto representava na sociedade antes de dar valor a sua utilidade. Se havia uma produção em larga escala, então era preciso inaugurar o consumo em larga escala. Assim, essa nova forma de consumir se ofereceu à massa.

[28] Mídia é o vocábulo empregado como equivalente para meios de comunicação; mas a significação do termo — derivado do inglês *media*, meios — vai além desse significado literal. Na literatura, mídia se refere a meios massivos como rádio, televisão, jornal, revista, vídeo e cinema; engloba, ainda, indústria cultural e meios eletrônicos de comunicação, ou seja, computadores pessoais conectados ou não à Internet, jogos eletrônicos, celulares, televisão a cabo ou via satélite. Por isso, ocupa um importante lugar social (GOMES, 2008).

> Na sociedade do homem capitalista o consumo se instaura com fundamental importância, porque comunica as diferenças de classes e constrói e renova a distinção entre o popular e a elite. No entanto, essas diferenças entre culturas e classes se conciliam com os chamados bens culturais e de consumo, pois todos têm direito de consumir e nesse ato as pessoas se relacionam e constroem significados na sociedade. (CANCLINI, 2000, p. 36).

No dizer de Canclini (1995), o consumo deve ser compreendido conforme três enfoques: primeiro, o da racionalidade econômica — consumo como momento do ciclo de produção e reprodução social, ou seja, como compra e venda de produtos e informações que expandem o capital e reproduzem a força de trabalho; segundo, consumo compreendido à luz da racionalidade sociopolítica interativa — através do movimento de consumidores e suas demandas, tem lugar o conflito entre classes; terceiro, consumo correspondendo a aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora — visto que a lógica que faz as pessoas consumirem não é só a da satisfação de necessidades, é também a da raridade desses bens e a da impossibilidade de que *outros possam possuir*. Assim, por movimentar o mercado e produzir encantamento, bem-estar e felicidade, o consumo se converteu em elemento cultural: quando se compra, leva-se mais que o objeto sólido; também se compram, implicitamente, sentimentos, sensações, desejos e realizações.

Ao consumir para suprir necessidades fixadas culturalmente, as pessoas se integram ou se distinguem de outras e pensam sobre a situação do mundo e a sua própria. O consumo configurou a sociedade de massa, e esse ato permite às pessoas participarem socialmente e se integrarem ao seu meio social e cultural. Portanto, atualmente o *consumo* é essencial às *sociedades capitalistas*, é motor de propulsão da economia, que reafirma as diferenças entre grupos sociais e possibilita relações interpessoais. Consumir se tornou uma forma de participar ativamente de uma sociedade excludente, individualista e desigual; tornou-se, também, uma maneira de ordenar desejos que podem ser concretizados em algum objeto.

No entanto, é fundamental diferenciar consumo de *consumismo*, pois este indica atribuição de maior valor ao ato de comprar do que ao uso que se faz do bem adquirido. Consumismo expressa quantidade, e não qualidade, porque as pessoas se deixam levar pelos desejos e compram mais do que podem pagar apenas para exercer um ato, satisfazer o ego. Tomar o consumo como elemento da cultura contemporânea é dizer que consumir integra o *habitus*,[29] porque é prática comum na sociedade e expressa, para o indivíduo, sua posição

[29] *Habitus* é o "[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações — e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas". (BOURDIEU, 1983, p. 65).

social, seus valores, seus gostos e suas concepções — ensinados em diversos contextos sociais, como família e escola, por exemplo. O consumo é prática que tem valor e é aprendido já na infância, pois se relaciona com outros processos, como o uso dos meios de comunicação, o acesso à mídia e as interferências da indústria cultural.

São essas situações que levam à transformação, reprodução, produção, manutenção, renovação e disfarces que redundam na produção de novos *sentidos sociais*. São práticas e produções culturais reificadas[30] com tal eficácia que induzem à mediação entre o tradicional e o popular, o moderno e o atrasado, a história e a política — elementos que se estruturam de forma sincrônica e diacrônica e modificam a realidade do indivíduo. A crítica ao modo como essas práticas e produções culturais do popular ou da elite se incorporam num único bloco foi formulada pelos teóricos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer.

O conceito de indústria cultural permeia diferentes campos do conhecimento e, neste trabalho, ele é discutido no contexto da relação entre educação e consumo de materiais didáticos padronizados. Embora tenha conotações filosóficas, foge ao escopo deste trabalho uma discussão filosófica. Dito isso, é Adorno (1985, p. 135) quem joga luz sobre as origens desse conceito. Diz ele:

> Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos pela primeira vez em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por "indústria cultural", a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trate de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente.

Nesses termos, a indústria cultural ficou assim caracterizada porque supõe bens culturais que trazem a marca da seriação, da padronização e da divisão do trabalho. Ela nada produz, só reproduz. Mais que isso, ela proporciona uma satisfação momentânea, como se o mundo estivesse em equilíbrio perfeito. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 136), ela *reifica*, transforma tudo em objeto a ser consumido, até o homem, que passa a recusar seus valores e suas idéias para considerar como verdade o que ela lhe dita; como resultado, ele aceita o que o mercado lhe apresenta sem refletir sobre o que está por trás desse mercado.

---

[30] "A reificação configura-se como o processo pela qual, nas sociedades industriais, o valor (do que quer que seja: pessoas, relações inter-humanas, objetos, instituições) vem apresentar-se à consciência dos homens como valor sobretudo econômico, *valor de troca*: tudo passa a contar, primariamente, como mercadoria." (COSTA, 1994, p.63).

Não se pode ignorar que, nos países capitalistas, os meios de comunicação massivos atuam democraticamente, pois são veículos para a voz do povo, que faz deles um dos poucos canais para sua atuação. Todavia, a idéia de uma sociedade mais justa e democrática que tal uso sugere deixa de ter importância perante o consumo, visto que a ideologia deste é implantada e transmitida pelos meios de comunicação de massa.

No dizer de Rüdiger (2001, p. 144), Adorno e Horkheimer não eram contra os meios massivos; eram críticos que tentaram analisar como a cultura se tornou mercadoria e com se lida com ela no mercado. Isso porque a indústria cultural contém elementos próprios do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico: ser portadora da ideologia dominante, que outorga sentido a todo o sistema. Para Adorno, na indústria cultural o homem não passa de instrumento de trabalho e de consumo; é tão bem manipulado e ideologizado que até seu lazer se torna extensão do trabalho. O homem ganha um "coração-máquina" por meio do qual ele tudo fará segundo essa ideologia.

Guiada pela racionalidade técnica esclarecida, a indústria cultural prepara as mentes para o esquematismo oferecido por ela e que aparece para os consumidores como um "conselho de quem entende". O consumidor não precisa nem se dar ao trabalho de pensar; só ao de escolher. É a lógica do *clichê*, em que esquemas prontos podem ser empregados indiscriminadamente com única condição: que sejam aplicados para o fim a que se destinam.

Nada escapa à voracidade da indústria cultural. Toda vida se torna replicante. Dizem os dois pensadores alemães:

> Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adestra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidade em virtude de sua própria constituição objetiva. (ADORNO; HORKHEIMER, 1997, p. 119).

Essas palavras deixam entrever a intenção da indústria cultural de obscurecer a percepção de todas as pessoas, incluindo quem forma opinião. Assim, ela é a própria ideologia: os valores passam a ser regidos por ela — e mesmo a felicidade é por ela influenciada e condicionada.

Dito isso, no contexto escolar se impõe, então, a necessidade de se conceber educação segundo princípios que envolvem ação participativa e conhecimento contextualizado e reconstruído continuamente. Isso porque, se o aluno não é só o sujeito da

aprendizagem, pois é também quem aprende com o outro o que o grupo social produz — valores, linguagem e conhecimento —, então ele é um ser mais vulnerável à ação da indústria cultural, pois está aberto à assimilação da ideologia dominante que os bens culturais que penetram na escola veiculam, a exemplo do sistema de ensino apostilado.

2.5 **Indústria cultural e "mcdonaldização" do ensino**

Incontestavelmente, é crescente adoção do sistema de apostilas nas escolas. Nele, o conhecimento é fragmentado e sua unidade quebrada, ponto em que claramente se associa às características da indústria cultural, por ser *produzido em série* (seriação), *a mesma para todos* (padronização) e *produzido por especialistas* que parecem saber tudo o que deve ser ensinado nas escolas (divisão do trabalho). Mas, na verdade, nem o ensino apostilado nem qualquer outro bem da indústria cultural produzem; só reproduzem. As apostilas, quando usadas como único recurso de ensino pelo professor — o que ocorre, na maioria das vezes, por falta de tempo, pois chegam às escolas com *prazo de validade* determinado (são trocadas quatro vezes ao ano) —, trarão informações e pesquisas descontextualizadas da realidade vivenciada em cada sala de aula e estarão, assim, de fato apenas compilando o que já existe. Ocorre que essa compilação é feita em material ricamente ilustrado, associada ao lúdico, passando a impressão de que todo o seu conteúdo vem num equilíbrio perfeito entre o que deve ser ensinado e o que há de mais moderno em termos de metodologia e tecnologia educacional, de maneira a proporcionar uma grande segurança e satisfação momentânea por possuí-la.

No aluno, isso resulta em uma certa incapacidade de compreender o conhecimento de maneira global: seus processos, seus contextos, suas causas e suas conseqüências. No dizer de Gentili (2000, p. 55), trata-se de uma:

> [...] macdonaldização do campo educacional [que] se expressa através das cada vez mais freqüentes formas de *terceirização* (pedagógica e não pedagógica) que tendem a caracterizar o trabalho escolar nos programas de reforma propostos (e impostos) pelo neoliberalismo.

Assim, na ótica neoliberal, o ensino é visto conforme um padrão produtivista e empresarial que "[...] transfere a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado" (GENTILI, 2000, p. 49) e que se associa aos princípios reguladores da lógica dos *fast-food*, em que as pessoas têm de consumir tudo com rapidez, numa pressa institucionalizada com conseqüências claras à educação, ao pensamento e à comunicação social. Ainda segundo Gentili (2000, p. 52),

> Nesse modelo de organização social, a escola tem por função, na perspectiva dos homens de negócios, a transmissão de certas disciplinas e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação deve garantir as funções de seleção, classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais nisso reside a "função social da escola".

A competição passa a caracterizar a lógica interna das instituições, que, feito pequenas empresas produtoras de serviços educacionais, contrariam a perspectiva da escola-cidadã defendida por Paulo Freire e associada à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).[31] Indicados pelo Ministério da Educação (MEC) como referência na elaboração e revisão dos currículos escolares, os PCN são tidos como grande ferramenta que incentiva o uso de temas transversais, o rompimento dos limites dos muros da escola e cujo princípio básico é a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola. Seu objetivo, segundo o MEC, é garantir a crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir dos conhecimentos historicamente produzidos e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, adaptados às peculiaridades locais.

Preocupadas com níveis de eficiência baseados na seleção individual para obterem liderança no mercado, essas escolas deixam de buscar um "[...] ensino reflexivo, promotor da criatividade, da autonomia e da capacidade crítica [...]", para valorizar a preparação de pessoas "[...] formatadas, dóceis, submissas e disciplinadas, capazes de dar respostas práticas e rápidas que acelerem o lucro das empresas [...]" (SOEIRO, 2005, p. 6).

Desenvolve-se, assim, uma tendência à homogeneização da oferta educativa, e o trabalho escolar se torna alienante: surge como algo planejado por outros, descontextualizado e pensado como um grande campeonato em que quem mais ganha é quem produz mais. Todos na escola — discentes, docentes e funcionários — são rigorosamente avaliados porque estão inscritos numa pedagogia orientada pela idéia de *qualidade total*, que transfere para o espaço escolar métodos e estratégias de controle próprios do campo produtivo. Ora, os incentivos difundidos por um sistema de prêmios e castigos estão próximos do incentivo dos *fast food*, em que se ostenta a foto do *empregado do mês*, por exemplo.

---

[31] Os PCN são referências de qualidade para os ensinos fundamental e médio de todo o país; é uma proposta inovadora e abrangente para superar a atual crise da educação básica no Brasil: inovadora porque pretende instituir o que talvez conviesse chamar de "escola-cidadã", expressão de uma política educacional fortemente marcada pelo empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade; abrangente porque apresenta idéias do que se quer ensinar, como se quer ensinar e para quê se quer ensinar e, sobretudo, indica uma escola em que se aprende mais e melhor. Fonte: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: www.mec.gov.br.

Ao professor deveriam ser dadas oportunidades de conhecer e refletir sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios. Não é possível pensar na prática docente sem se pensar na *pessoa* do professor e em sua formação, que ocorre não só no percurso de sua formação acadêmica, mas também em sua trajetória pessoal e profissional, dentro e fora da sala de aula. Mais que isso, esse profissional precisa de tempo e oportunidade para se familiarizar com as novas tecnologias educativas — suas possibilidades, seus limites — a fim de que, na prática, saiba escolher e usar com consciência as formas mais adequadas de ensinar dado conhecimento em determinado nível de complexidade para um grupo específico de alunos e no tempo disponível.

A diferença didática não está no uso ou no não-uso da tecnologia, mas na compreensão de suas possibilidades, da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica. Dito de outro modo, as tecnologias não podem impedi-lo de encaminhar sua prática para uma abordagem que dispense a máquina e até faça os alunos aprenderem com mais satisfação. O universo das novas tecnologias, sobretudo as da comunicação, não exclui, por exemplo, as atividades de narrativa oral e de escrita, assim como o correio eletrônico ao substituir a carta como suporte para o texto só o faz nesse nível, pois procedimentos lingüísticos de escrita pouco se diferem de um suporte para outro. Não se trata, portanto, de reinventar tudo, de se pensar que, a partir de agora, não se sabe mais ensinar os alunos. Trata-se — isso sim! — de se entender as novas tecnologias como oportunidades de se redimensionar a sala de aula em relação aos procedimentos e ao próprio espaço físico, que se alterna entre os momentos de interação com a máquina e os momentos nos quais os alunos se concentram para refletir em atividades isoladas ou grupais sem recorrer a recursos tecnológicos.

Importa perceber que não será necessário um manual ou "pacote" que ensine a ouvir o aluno, a perceber suas curiosidades e necessidades, a despertar sua curiosidade, seu sorriso, sua emoção em busca de conhecer o mundo, conhecer o outro e se conhecer. As tecnologias estão aí para dar acesso a outras formas de aprendizagem, às quais era impossível chegar pouco tempo atrás — incluo aqui bibliotecas, museus, outras escolas e centros de pesquisas, que agora estão acessíveis a professores e alunos para que interajam e aprendam numa outra dinâmica que aproxima os participantes e enriquece a relação entre ensino e aprendizagem.

As salas de aula, onde se inserem as novas tecnologias da informação e comunicação, podem recriar a distribuição espaço-temporal entre o trabalho do aluno e do professor, procedimento importante caso se entenda que as pessoas precisam ser produtoras

de seu próprio conhecimento e que a realidade se modifica de um local para o outro porque as pessoas constituem suas identidades com base em múltiplas "redes culturais" (ALVES, 2001), que o constituem, portanto, em sujeitos culturais. Segundo Nilda Alves (2001, p. 1)

> Estamos, ainda, em um momento de fazer as pessoas entenderem a importância que tem a recepção. Há um autor inglês que trabalha com estudos culturais que diz que é fácil exportar a teoria, o mecanismo, mas exportar a realidade é impossível, uma vez que ela vai se modificar de um local para outro. Comprar determinados programas muito bem feitos, no exterior, e colocar uma legenda em português, esperando que as pessoas entendam e trabalhem com aquilo, de nada adianta. Isso, aparentemente, é mais barato, mais rápido e mais eficaz. Mas, uma vez que não podemos controlar o que acontece lá na ponta, pode não valer de nada. Hoje, é fundamental que todas as propostas que utilizam televisão e computador na escola sejam acompanhadas, com estudos de recepção.

As palavras dessa autora acerca da importância dos estudos sobre recepção deixam entrever a relevância de o professor estar alerta para perceber as reações de seus alunos ante diferentes recursos de ensino, que podem incluir um texto escrito, um filme em DVD ou um jogo interativo via Internet. O maior recurso que conduzirá ao aprimoramento de suas aulas é conhecer os alunos e seus interesses para escolher a forma de planejá-las e adequá-las de modo a facilitar. Essa possibilidade desafia constantemente o professor, que se torna cada vez mais atento às necessidades dos alunos a fim de elaborar propostas ricas e interessantes para certa turma mas que nem sempre terão resultados idênticos noutra da mesma faixa etária, dada a diversidade receptiva.

Eis por que é necessário proporcionar em sala de aula o acesso a meios variados de comunicação e perceber como são recebidos pelos alunos e como interferem na construção do conhecimento. Isso pressupõe potencializar o professor, incentivar e facilitar sua auto-aceitação e aumentar seu desejo de se aprimorar, em vez de lhe oferecer tudo pronto e pensado por alguém de fora. Fazê-lo deixar de ser mais um usuário para ser produtor fomentará seu amor próprio, sua autoconfiança, sua capacidade de planejar e implementar projetos na escola e na vida. Trata-se de compreender o que cada professor é, como pensa, como age e o que gostaria de fazer ou o que já faz como meio de fortalecê-lo, valorizá-lo e ampliar sua cultura. Assim se pode facilitar sua própria formação como cidadão capaz de participar da revolução tecnológica ciente de que agora, diferentemente do século XIX — quando as máquinas eram mais importantes que o homem —, o novo paradigma para o século XXI deve buscar valorizar mais as pessoas.

Tendo em vista que compreender a tecnologia de informação e comunicação supõe dominar sua linguagem e formulação, é fundamental que as pessoas tenham acesso e reflitam

sobre sua utilização para que possam conhecê-las melhor. À escola, cabe se preocupar com isso e buscar oferecê-las de forma variada e criativa, pois o que quer eu utilize — a tevê, os jornais, os textos midiáticos, os didáticos ou a Internet —, é necessário que suas mensagens sejam analisadas em busca de uma leitura consciente da realidade, em vez de proceder como se alunos e professores fossem meros receptores acríticos.

Ao professor, cabe encontrar uma maneira de trabalhar com o que tem à disposição e se abrir à tecnologia sem medo de lidar com computadores, DVDs, câmeras digitais ou gravadores de voz, propondo atividades de pesquisa, projetos interativos e participando com a turma — afinal, nesse campo, muitas vezes os alunos serão guias dos professores em relação ao uso de ferramentas tecnológicas modernas.

Todavia, com ou sem o auxílio tecnológico, o papel do professor permanece vivo: é *transformar essa informação* proveniente das mais diversas fontes e correntes de pensamento *em conhecimento*. Essa função exige reflexão e elaboração de conclusões que serão bases para se ensinarem os alunos a fazerem o mesmo; os instrumentos úteis à interpretação de textos e imagens serão jornais, revistas, gibis, livros de ficção, *outdoors*, obras de arte, fotografias e outros; assim como qualquer recurso tecnológico de comunicação e informação, precisam ser lidos e compreendidos pelo olhar crítico na intenção de descobrir o que se quis transmitir.

Para Almeida Júnior (2005, p. 1):

> A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro.

Segundo o autor "[...] o caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente indagadora, buscadora, de homens e de mulheres que se perdem ao perderem a liberdade" (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p. 1). Por isso é que o professor precisa ter autonomia

de pensamento e ação, só assim poderá estimulá-la em seus alunos, pois não se pode dar o que não se tem. Não vejo como poderá ser possível ao professor resgatar sua profissionalidade, o respeito do aluno e da sociedade sem ser independente, sentindo-se incapaz de motivar a si próprio e a seus alunos em busca das descobertas e dos desafios de um mundo repleto de informações. Por isso discuto a adoção de "pacotes didáticos" padronizados e completos como única ferramenta de ensino. Defendo que o professor não deve se ater a uma única ideologia. Mesmo que ela venha de empresas educacionais especializadas e por meio de recursos tecnológicos inovadores, será sempre uma ideologia proveniente de outro contexto, da qual não se pode, muitas vezes, captar a natureza e intenção e pela qual se pode ter uma percepção apenas parcial dos fatos e das coisas.

Vejo com preocupação a diminuição da curiosidade, do prazer da criação e da descoberta, trocada pela ilusão de que é mais fácil comprar tudo previamente organizado, separado, catalogado e pensado por outros. A sociedade onde impera o mercado e onde o consumo é um educador coerente com a realidade exigiria uma atitude de abertura aos demais. Sobre isso, Almeida Júnior (2005, p. 2) alerta:

> [...] saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia [...] É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. [...] Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Só uma posição de reflexão e interação com o mundo e os outros, permanentemente, poderá avisar das armadilhas da ideologia. Isso porque a ideologia tem a ver diretamente com a "[...] ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'." (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p. 2). Paulo Freire sempre buscou alertar para o discurso ideológico, que sutilmente pode distorcer a percepção de fatos e acontecimentos anestesiando a mente, por isso ele reforça alguns exemplos desse discurso presentes no cotidiano que merecem reação crítica:

> O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz. Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher. Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra? Essa gente é sempre assim: damos-lhe os pés e logo quer as mãos. Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa. Perguntar-lhe seria uma perda de tempo. O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação. Maria é negra, mas é bondosa e competente. Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso. Você sabe com quem está falando? Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher. É isso, você vai se meter com gentinha, é o que dá. Quando negro não suja na entrada, suja na saída. O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto. Você não precisa pensar. Vote em fulano, que pensa por você. Você, desempregado, seja grato. Vote em quem ajudou você. Vote em fulano de tal. Está se vendo, pela cara, que se trata de gente fina, de trato, que tomou chá em pequeno e não de um pé-rapado qualquer. O professor falou sobre a Inconfidência Mineira. O Brasil foi descoberto por Cabral. (FREIRE, 1996, p. 149–51).

Essa reação crítica permitirá ao educador se manter lúcido em meio a tantas solicitações e informações — afinal, é essa lucidez que impressionará jovens e crianças, porque faz a diferença ao tornarem respeitadas e admiradas pessoas e profissionais que as usam, por demonstrarem disponibilidade permanente para perguntar e responder, como enfatiza Almeida Júnior (2005, p. 2):

> Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Como é sabido, quem se conhece e se aceita não recusa desafios — ao contrário, busca-os —, tem mais facilidade de adaptação às mudanças e está sempre disposto a melhorar: características que as empresas procuram e valorizam em seus funcionários. Nesse momento, vive-se a experiência de transição de um modo de comunicação tradicional (emissor, mensagem, código e receptor) para um modelo cada vez mais interativo, graças às tecnologias da informação e comunicação, que permitem e incentivam o espectador ou usuário (antigo receptor) a ler, ver, voltar, ir adiante, gravar, tratar e enviar a mensagem, ou seja, a participar de sua co-criação numa postura diferente da do espectador passivo. Se a Internet busca promover a interatividade (por exemplo, jogos eletrônicos que permitem ao jogador tomar decisões ao longo da trajetória e decidir qual experiência quer viver e a estratégia de ação a tomar), a tevê digital e a tevê via Internet permitirão ao telespectador interagir com a programação, e o cinema digital permitirá ao público controlar a trilha sonora, as personagens e os desfechos, dentre outros elementos de composição narrativa fílmica.

A quem lida com comunicação, a interatividade constitui desafio, à escola um ultimato: ela precisa parar de instruir mediante tratamento uniforme e planejamento centralizado, em que os alunos não compreendem o sentido nem a utilidade das inovações tecnológicas para construção do conhecimento. O preço de sua utilização mantendo uma metodologia tradicional e conteudista é a tecnologia deixar de ser um desafio e se tornar cada vez mais enfadonha e pouco motivadora para alunos e professores.

Se engana quem pensa em adotar um "pacote didático" completo que conduza, passo a passo, professor e aluno no conteúdo utilizando a tecnologia possa garantir o sucesso pedagógico e tecnológico da escola. Não bastará equipar a escola com o que há de mais recente em tecnologia: salas de aula onde há equipamentos de realidade virtual, carteiras com monitores individuais por aluno, que trazem o conteúdo apresentado pelo professor para ser gravado em disquete ou CD ou permitam ao aluno faltoso acessar o *website* da disciplina para buscar os conteúdos e exercícios do dia, tirar dúvidas via *e-mail* e receber orientações do professor *on-line*. Ainda assim, poderão prevalecer a transmissão e a lógica tecnicista próprias da mais antiga das salas de aula. Silva (2001, p. 8) esclarece que

> [...] o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação. Como diz Edgar Morin, (1998, p. 7), "[...] *hoje, é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento*". A época é essa!: a era digital, a sociedade em rede, a sociedade de informação, a cibercultura.[32]

Nessa perspectiva, é necessário que professores e alunos passem a ser mais que usuários, produtores: em lugar de um vídeo pronto, que lhes se ofereçam a máquina digital para criarem os próprios vídeos na escola; em vez de se restringirem a ver — e se satisfazer — com o que outros produzem, que se descubram capazes de fazê-lo, pois também têm histórias para contar. Não se pode perder a oportunidade de tornar as pessoas produtoras de conhecimento quando a tecnologia está mais próxima e acessível a elas e às escolas, que têm direito a ela. Se cada um vai interferir no que recebe segundo seus conhecimentos e sua vivências anteriores, então o professor poderá entender como conhecimento se constrói dia a dia no grupo apenas se estiver presente e atento às reações dos alunos. O fundamental para o desenvolvimento humano não é a tecnologia: é a cultura, que jamais pode ser relegada a

[32] Os termos se referem às características da sociedade atual: "era digital" (Negroponte), "sociedade em rede" (Castells), "sociedade da informação" (T. Takahashi), "cibercultura" (Pierre Lévy).

segundo plano ou esquecida em detrimento do desempenho ou das necessidades do mercado globalizado e competitivo. Acesso à tecnologia e à informação pode mudar o modo de pensar das pessoas, fazê-las aprender e conviver mas sem as torná-las menos humanas nem lhes retirar a necessidade vital de serem socialmente aceitas, amadas, criativas, autônomas e felizes — numa palavra: cidadãs. E mais: associada a uma escola básica de qualidade, essa possibilidade pode contribuir para suprir uma necessidade premente: elevar o nível cultural, técnico e científico das pessoas para que possam atuar na sociedade atual: aprendente, globalizada e tecnologicamente evoluída.

3 DESAFIOS DA ESCOLA NA ERA DO CONHECIMENTO

> *Não podemos aguardar que o mundo mude. Não podemos aguardar que os tempos se modifiquem e nós nos modifiquemos junto, por uma revolução que chegue e nos arrebate em sua marcha. Nós mesmos somos o futuro. Nós somos a revolução.*
>
> — BEATRICE BRUTEAU

Neste capítulo, trato da necessidade de se elevar o nível cultural, técnico e científico da população, ante o perfil da sociedade atual: aprendente, globalizada e tecnologicamente evoluída, mediante uma escola básica de qualidade: que enfatize não a memorização de fatos ou na repetição de respostas corretas, mas a capacidade do aluno de se expressar com clareza, solucionar problemas e tomar decisões; cujo currículo ofereça uma visão holística do conhecimento humano, com uso crítico das tecnologias de informação e comunicação. Essa escola exige um professor cuja postura seja renovada e que busque recuperar sua identidade profissional, sua profissionalidade e exija uma formação contínua de qualidade, nutrida pela prática e fomentada pelas discussões com colegas no coletivo da escola.

3.1 **Formação interdisciplinar: exigência do mundo em rede**

Durante anos, a tarefa do professor se resumiu a ir à lousa, expor o conteúdo da disciplina — sempre da mesma forma — e, depois, avaliar o nível de conhecimento do aluno através de provas. Essa tarefa não cabe na escola atual. Na pós-modernidade, a educação é um dos primeiros bens humanos que tem de ser repensado para proporcionar uma visão diversificada do mundo: que preveja o ponto de vista e os argumentos do outro e as perspectivas de outras culturas.

Como afirma Moacir Gadotti (1995, p. 107), "a educação vem perpassando milênios com o objetivo de formar o homem para assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se. A autogestão é a 'tradução moderna da Paidéia'". Nas palavras de Guzzo (2006, p. 3):

> A educação como meio de transmitir a visão de mundo, num processo de perpetuação da cultura, já se manifestava juntamente com a formulação das primeiras teorias filosóficas. Os primeiros filósofos do Ocidente tiveram preocupação com o aspecto educacional. Os pré-socráticos, os sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles apresentam sua argumentação no sentido do autodesenvolvimento de cada um a partir da educação.

Diferentemente da idéia tradicional de educação como processo de desenvolvimento individual, a concepção de educação contemporânea a situa cada vez mais como processo permanente e social ao enfocar a política e a ideologia. Embora haja desníveis entre regiões e países, algumas idéias são universalmente difundidas, como a de que a educação não é neutra, começa no nascimento e se estende à vida toda; de que razão e emoção se misturam na apropriação dos conhecimentos num novo sentido em que as intuições e percepções sensoriais são valorizadas para haver compreensão real dos fatos. A antiga perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado não cabe mais, tampouco a perspectiva dialética exclusiva. Agora é preciso trabalhar noutra lógica, embasada na exploração de novos tipos de raciocínios e que enfatize possibilidades múltiplas de encaminhar as reflexões e se estimularem outras relações entre áreas do conhecimento aparentemente distintas. Na sociedade da informação, numa perspectiva transformadora, cabe à escola "[...] organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações" (GADOTTI, 2006, p. 13).

A educação antiga se preocupava com a formação do homem integral; na educação moderna, "[...] o pressuposto básico é a hegemonia, a universalização de sua visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão" (GADOTTI, 2006, p. 32). Com efeito, a escola precisa ser um centro de inovação em vez de ficar a reboque das inovações tecnológicas e, assim, permitir que as empresas assumam esse papel:

> Na sociedade da informação a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações "úteis" para a competitividade, para obter resultados. Ela deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2006, p. 13).

Embora a informação não deixe de ser insumo essencial à educação, deve-se ir além dela, pois a emancipação pessoal e social requer capacidade de decidir e optar, de construir e reconstruir o conhecimento. Eis por que é preciso enfatizar a *aprendizagem*, e não o mero ensino, visto que o conhecimento se origina na "[...] ação endógena do sujeito sobre o objeto" (MORAES, 1997, p. 139–46) e resulta da relação de troca entre esse sujeito e o objeto de conhecimento. Demo explica que:

> Aprendizagem, para iniciar, não é resultado de instrução. A biologia mostra isso hoje com grande convicção: o ser vivo é máquina autopoiética[33] que funciona de dentro para fora, como sempre pensaram os educadores maiêuticos[34] (Maturana, 2001. Demo, 2002). Não temos da realidade externa um xérox na cabeça, uma reprodução fotográfica, mas uma reconstrução, interpretação, na posição de observador. O computador funciona de fora para dentro, precisa de tomada elétrica, teclado, *softwares* e *hardwares*. Armazena e processa dados com perícia estupenda, mas nada interpreta, reconstrói, pelo menos por enquanto (Hofstadter, 2001). Maturana foi um dos primeiros biólogos a mostrar que a mente humana não pode, a rigor, ser instruída, rebatendo o que se tem chamado, desde então, de instrucionismo (Maturana/Varela, 1994). A mente humana não só percebe significados, principalmente cria e recria significados, manipulando símbolos não apenas na dimensão sintática (como faz o computador digital, algorítmico), mas sobretudo na dimensão semântica, complexa não linear. (DEMO, 2006, p. 3).

Pelo trabalho, o homem transforma a natureza, a si mesmo e produz cultura; pela educação, ele aperfeiçoa essas atividades, que se tornam fatores fundamentais à sua humanização e socialização. Portanto, educação não se resume à transmissão da herança cultural da humanidade, porquanto se traduz num processo de ruptura e reorganização do passado constantes. Mais que isso, ela não se dissocia da vida humana e se entrecruza com os fenômenos social, político e cultural, sem antecedência ou posteridade.

Entendida como elemento integrado ao processo social e histórico, a educação não pode se distanciar da família e da sociedade — nem teria como, pois a escola é onde crianças e jovens têm mais oportunidades de socialização; é onde há oportunidades para o debate de idéias, o enfrentamento de dúvidas e inseguranças e para a expressão; é onde há espaço para todos, com suas habilidades e deficiências. Portanto, precisa ser essencialmente inclusiva e ajudar seus alunos a conviverem com a diversidade, serem menos individualistas e mais cooperativos entre si.

Fazer da escola esse local privilegiado, capaz de colaborar para conquista da cidadania e autonomia de cada indivíduo, o ensino tem de estimular a convivência e a busca do conhecimento pelo "esforço reconstrutivo sistemático". Como elucida Demo (2006, p. 3),

---

[33] *Autopoiésis* significa "autocriação". Muito do que "é" o ser vivo é determinado pelo que "faz". Não se pode, contudo, dizer que ele é completamente autopoiético, pois sua carga genética — para ficar no campo da biologia — é sempre *dada*, e não autocriada, embora tenha de ser moldada depois pelo ambiente; no caso do ser humano, a educação é um dos fatores ambientais mais importantes (DEMO, 2006).

[34] Sócrates designava seu trabalho de educador (dizia que era apenas "parteiro das idéias") por *maiêutica*, ou seja, procurava fazer seus discípulos chegarem eles mesmos a conclusões com base no conhecimento de que dispunham (DEMO, 2006).

> [...] um ambiente adequado de aprendizagem supõe atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acionem processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, sempre como autor. Entre tais atividades podemos destacar a pesquisa e a elaboração própria, individual e coletiva, através das quais se exerce a autoria do conhecimento reconstruído. Um dos resultados mais importantes deste processo é a construção crescente da autonomia humana, um dos pontos mais altos da potencialidade disruptiva do conhecimento (Burke, 2003). A autonomia não pode ser absoluta, porque colidiria com a autonomia dos outros. Faz parte dos processos educativos, tipicamente formativos, arquitetar modos conviventes de autonomia, em especial aqueles que sabem convencer sem vencer (Demo, 2005). Ao lado da capacidade de criticar, não é menos importante a capacidade de autocrítica. Esta é a coerência da crítica.

Posto isso, como se pode pretender formar um cidadão participativo e crítico numa escola onde a instrução e a hierarquia imperam? Sem o exercício da argumentação e da contra-argumentação como se pode desenvolver o raciocínio analítico e a capacidade reflexiva? Saber pensar exige o exercício da estruturação de idéias, da autoria e da autocrítica, que só poderão ocorrer num ambiente que incentive a discussão e a pesquisa como atividades de reconstrução do conhecimento disponível. Assim, é fundamental que a educação rompa com esquemas centralizadores a fim de que possa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal, a inserção na comunidade e a emancipação social.

Essa preparação só pode ocorrer de fato num paradigma educacional em que o conceito de igualdade — eliminação das diferenças — seja substituído pelo conceito pós-moderno de "eqüidade" — igualdade com preservação das diferenças. Isso porque — a meu ver —, o maior problema desse modelo individualista e competitivo que algumas escolas adotam, além da exclusão de muitos que não acompanharão seu ritmo, é que seus alunos vão chegar ao mercado de trabalho e se dar conta de que ser produtivo se vincula cada vez menos ao desempenho individual e cada vez mais à capacidade de trabalhar em equipe e ter empatia com os outros. Nesses termos, a fim de que a educação escolar convirja para essa capacidade, é necessário que os educadores repensem seu papel e promovam mudanças na forma de ensinar, no conteúdo e na metodologia de avaliação (mais que enfatizar as dificuldades dos alunos para rotulá-los e classificá-los, a avaliação vai ter de ser um processo de identificação dos progressos de cada aluno).

Também é preciso que a escola vá além da função de alfabetizar seus alunos: que ensine o aluno a compreender textos para que sejam capazes de neles buscar informações aplicáveis em seu contexto de vida, quaisquer que sejam o veículo da informação. Aqui, o significado será mais importante que o conteúdo num contexto onde se enfatizem mais a intersubjetividade e a pluralidade, e menos a igualdade e a unidade. Não defendo aqui uma

educação avessa ao conteúdo, e sim uma educação que trabalhe para que o aluno consiga transformá-lo em significado; se é fácil obter a informação, não se pode dizer o mesmo de sua assimilação crítica, a fim de que não seja tomada como verdade absoluta. Para isso, os alunos têm de aprender a ser pensadores, e não repetidores de informação, ou seja, têm de desenvolver a curiosidade, o raciocínio lógico, a concentração, a abstração, o espírito investigativo e a capacidade crítica.

Caso se considere que os aspectos centrais da educação contemporânea se referem ao conceito de sujeito como construtor do conhecimento, à noção da multidimensionalidade da pessoa e à valorização do diálogo como requisito e finalidade da educação, uma "educação pós-moderna" teria de pressupor a diversidade cultural, isto é, teria de ser "multicultural" (GADOTTI, 1994); e a seus alunos, teria de mostrar que há outras culturas que não a deles, outras perspectivas de vida, outras idéias. Nessa tarefa, mais que a apropriação dos conteúdos em si mesmos, é preciso priorizar o processo de conhecimento e suas finalidades; o que se pretende é que o ensino possibilite a formação de um ser em crescimento permanente, com ensino livre para a percepção e a criatividade. Essa formação supõe uma mudança profunda nos métodos de ensino, para que seja possível restaurar ao cérebro humano a capacidade de pensar em vez de desenvolver apenas a memória. A função da escola consistirá em ensinar a pensar, a dominar as linguagens (inclusive a eletrônica) para usá-las criticamente.

Nessa ótica, quais seriam os indicadores de qualidade para o ensino que vise a uma educação crítica e transformadora como estratégia para superação das desigualdades sociais e atenda a todos, e não só a uma maioria privilegiada? Segundo Libâneo:

> A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. (2002, p. 26).

Defende-se, ainda, que as propostas curriculares sejam elaboradas, também, pelos professores e pelas comunidades reais vinculadas à escola. Dessa forma, pode-se chegar a um currículo como processo de produção que enfoque o intelecto, a afetividade, a emoção, a razão e articule teoria e prática como reflexão e ação sistematizadas. Ao conceber esse novo paradigma educacional, Ferguson (1997, p. 274) salienta que há muitos caminhos para se ensinar determinado assunto, portanto a estrutura curricular tem de ser relativamente flexível e não se apoiar numa estrutura rígida embasada num currículo predeterminado. A antiga

rigidez no controle de temas disciplinares segundo a idade dos alunos dá lugar, então, à flexibilidade e integração entre faixas etárias e entre os diferentes assuntos a serem abordados. Como enfatiza Gadotti (2007, p. 9):

> Entre as novas teorias surgidas nesses últimos anos, despertaram particular interesse dos educadores os chamados paradigmas holonômicos, ainda pouco consistentes. *Complexidade e holismo* são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nesta perspectiva podemos incluir as reflexões de Edgar Morin, que critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma *lógica do vivente*. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando seu cotidiano, o vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Segundo Gadotti (2005), ainda não é possível ter uma idéia precisa do que a globalização crescente da economia, das comunicações e da cultura vai representar a todos. Mas acredita que a perplexidade e a crise de paradigmas não podem constituir álibi para o imobilismo; por isso ele defende uma "pedagogia da práxis":

> [...] uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de *práxis*. Práxis, em grego, significa literalmente ação. [...] A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo. Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. (GADOTTI, 2005, p. 1; 2).

Para esse autor, os termos "contradição", "determinação", "reprodução", "mudança", "trabalho", "práxis", "necessidade" e "possibilidade" são freqüentes na literatura pedagógica contemporânea, indício de uma perspectiva da educação como práxis transformadora e úteis a uma leitura do universo atual da educação. Não se podem negá-las ou desprezá-las como categorias ultrapassadas; mas, ao se pensar a educação do futuro, é preciso também ter me mente outras categorias nascidas da prática educativa e da reflexão sobre ela, quais sejam: cidadania, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade e dialogicidade. Para Gadotti (2006, p. 15), tratar de cidadania:

> [...] implica também tratar do tema da autonomia da escola, de seu projeto político-pedagógico, da questão da participação, da educação para e pela cidadania. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.

Na definição de Gadotti (1998, p. 10), a palavra autonomia vem do grego *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei): autoconstrução, autogoverno, capacidade de se autodeterminar, de

se auto-realizar. Cidadania, ainda na expressão desse autor, "[...] é essencialmente consciência de direitos e deveres no exercício da democracia" (GADOTTI, 1998, p. 20). Segundo ele:

> Existe hoje uma concepção consumista de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta, que é uma concepção plena de cidadania, que consiste na mobilização plena da sociedade para a conquista dos direitos (civis, políticos e sociais), que devem ser garantidos pelo Estado. A cidadania implica instituições e regras justas. Cidadania e autonomia são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há freqüentemente consenso. Essas categorias se constituem na base da nossa identidade nacional, tão desejada, e ainda tão longínqua em razão do arraigado individualismo tanto das nossas elites quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista. (GADOTTI, 1998, p. 20–21).

No dizer de Freire (1996, p. 45), cidadão significa

> [...] indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado [e cidadania] [...] tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão [Logo, tem-se] a alfabetização como formação da cidadania e [...] formadora da cidadania.

Tendo em vista o entendimento de que há uma necessidade mútua entre as pessoas para que se institua a verdadeira cidadania, Magalhães (2001, p. 2) esclarece:

> [...] urge que a escola promova o desenvolvimento das várias faculdades (e não apenas a intelectual) do aluno, de modo que em sua ação futura, como profissional, não veja o outro (o paciente, o cliente, o aluno, etc.) como apenas um "receptor" de um determinado conhecimento, mas como uma pessoa completa, com necessidades, com problemas, etc. É preciso que o indivíduo perceba o outro não como seu inimigo, como um competidor, mas, sobretudo como uma extensão de si mesmo [...] Quanto mais liberdade e direitos eu tiro do outro, mais limitados serão meus direitos e minha liberdade.

Boff (1994) se refere à cidadania planetária, enfatizando suas repercussões na educação, tendo em vista que requer a construção de um "novo paradigma"[35] fundado na idéia de *totalidade* que entende o universo, o sistema-terra, o fenômeno humano como totalidades orgânicas e dinâmicas, expressáveis em conjunto pelo uso de análise e síntese; no princípio da *complementaridade* segundo o qual a realidade se mostra como partícula e onda, energia e matéria, ordem e desordem, caos e cosmos que se complementam e onde se entende caos como generativo, e não como caótico simplesmente; na concepção de *relação* percebendo o universo como uma teia imensa de relações onde tudo tem a ver com tudo e os seres estão entrelaçados numa teia de relacionamentos, gerando a necessidade de se compreender o universo relacional; na noção de *interdependência* como parte de um universo relacional, no

[35] Leonardo Boff defende uma mudança de paradigma do pensamento no mundo globalizado, dando um significado fundamental à teologia latino-americana no contexto da crise ecológica e do crescimento da consciência de pluralismo religioso. Representa uma das expressões mais importantes da Teologia da Libertação (BOFF, 1994).

qual somos seres interligados, interdependentes; portanto, com autonomia relativa, tendo em vista que estamos inter-relacionados num contexto mais amplo; na perspectiva da *seta do tempo* segundo a qual houve uma intencionalidade, uma seta do tempo para que chegássemos aqui, tendo em vista que, quando entramos na história do universo, 99% dele já existia, daí a importância de se estudar cada fenômeno conforme sua história relacional e temporal, num entendimento que nos remete à percepção do ser humano como ser inacabado e cheio de possibilidades; na atitude *holístico-ecológica* já que a idéia de totalidade, a concepção de relação e a noção de interdependência sugerem uma cosmovisão ecológica que entende o ser humano como um dos fios da teia da vida: ser humano como ser *da* terra que rompe o histórico antropocêntrico que superpunha o ser humano aos outros seres na natureza; na idéia de *destino comum* seres com a mesma origem e interligação que nos encaminha a um destino comum, num futuro compartilhado; portanto, temos de compreender que tudo que existe na natureza merece existir.

A sustentabilidade se originou na ecologia e na economia, sobretudo do conceito de desenvolvimento sustentável, para se inserir de vez no campo da educação; ela tende a preponderar em muitas discussões educativas nos próximos decênios em busca de uma cultura da sustentabilidade, traduzida no lema "educação sustentável para a sobrevivência do planeta" (ANTUNES, 2002 apud GADOTTI, 2006, p. 15). Nesse sentido, são esclarecedoras aqui as palavras de Moraes (1997, p. 27), para quem:

> [...] uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão.

Como se observa, o desafio desse novo paradigma delineia uma utopia que envolve o indivíduo e o grupo — aqui entendido não só como comunidade, grupo étnico ou mesmo nação, e sim como todo o globo. Daí a necessidade premente de se mudarem as estratégias de ensino: diminuir a importância dada às aulas expositivas e aumentar os projetos e as atividades que proporcionem "[...] a intensiva imersão do futuro profissional na Comunidade" (MAGALHÃES, 2001, p. 3).

Associada à telefonia, a informática consolidou a era da informação e trouxe a virtualidade, que supõe a discussão atual acerca da educação a distância, do uso de

computadores nas escolas e da Internet (LEVY, 2001). Mas como fica a educação ante a pluralidade dos meios de comunicação: eles abrem novos espaços da formação ou vão substituir a escola? Magalhães (2001, p. 1) lembra que já estava presente nas idéias de John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire a negação da imagem do professor como "[...] mero repassador de informações", retomada no paradigma emergente que parte do princípio de que "[...] na era da Internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento", pois a informação ocupa espaços cada vez maiores, bombardeando as pessoas a todo momento mediante as mais variadas fontes. Assim, mais que transmitir o saber, caberá ao docente:

> [...] articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino–aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido. (MAGALHÃES, 2001, p. 2).

Como a globalização "[...] está mudando a política, a economia, a cultura, a história... portanto também a educação" (SANTOS, 2000), é um assunto que tem de ser enfocado por vários prismas, visto que, "[...] para pensar a educação do futuro, precisamos refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações" (GADOTTI, 2006, p. 15). No dizer de Moraes (1997, p. 27), o mundo globalizado requer uma nova "ecologia cognitiva" que se traduz na:

> [...] criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva.

Esse enfoque e essa reflexão supõem fundamentalmente a transdisciplinaridade.

> Embora com significados distintos, certas categorias como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade e outras, como complexidade e holismo, também indicam uma nova tendência na educação que será preciso analisar. Como relacionar multiculturalidade e currículo? É necessário realizar o debate dos parâmetros curriculares. Como trabalhar os temas transversais? O desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero. (GADOTTI, 2006, p. 15).

Segundo esse autor, "[...] o conceito de interdisciplinaridade foi desenvolvido por Paulo Freire, em 1987 e 1988, dialogando com educadores de várias áreas na Universidade de Campinas, empenhados num projeto de educação popular informal" (GADOTTI, 1998, p. 16).

> O conceito de interdisciplinaridade surge da análise da prática concreta e da experiência vivida do grupo de reflexão. Essas reflexões foram reunidas por Débora Mazza e Adriano Nogueira e publicadas com o título *Na escola que fazemos* (1988). No ano seguinte, já como Secretário municipal de São Paulo, Paulo Freire deu início a uma grande reorientação curricular que será chamada de projeto da interdisciplinaridade. (GADOTTI, 1998, p. 16).

Fundamentalmente, a interdisciplinaridade objetiva proporcionar a vivência de uma realidade global que se faça presente nas experiências cotidianas do aluno, do professor e da comunidade (ou povo) e que, contrária à prática comum na escola tradicional, não trabalha o

conhecimento de forma compartimentada e fragmentada. A ação pedagógica pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade[36] permite construir uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social, articulando saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade e meio-ambiente num trabalho coletivo e solidário. Portanto, não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, ou seja, sem uma efetiva autonomia *da* escola e *na* escola. Nesse processo, "[...] o educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino–aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade" (GADOTTI, 1998, p. 16).

Também Morin (2000) expõe a importância de se redefinir a educação pela prática transdisciplinar como meio de auxiliar o docente a superar as fronteiras que reprimem a aprendizagem quando se organiza o conhecimento em disciplinas que não se comunicam:

> A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto, como no exemplo da hominização. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se freqüentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe. (MORIN, 2000, p. 115).

Para entendermos a transdisciplinaridade necessitamos reconhecer a interdependência de todos os fenômenos da realidade, numa perspectiva que inaugura um novo jeito de ver o mundo diante do desafio de perceber e compreender a complexidade de qualquer fenômeno, um novo jeito de pensar o ensinar e aprender que conseqüentemente gera uma mudança na prática pedagógica atuando não apenas a partir, das disciplinas, mas, além e através delas.

---

[36] Américo Sommerman (2006) apresenta a hierarquização dos níveis de colaboração e integração entre as disciplinas propostas por Piaget: multidisciplinaridade — nível inferior de integração; caracteriza-se como a primeira fase de constituição de equipes interdisciplinares ao se buscar informação e ajuda em várias disciplinas para a solução de um problema; interdisciplinaridade — nível de associação entre as disciplinas em que a cooperação entre elas provoca intercâmbios reais e enriquecimentos mútuos; transdisciplinaridade — etapa superior de integração; significa a construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas. Ainda sobre o conceito de interdisciplinaridade, esse autor destaca que a hiperespecialização crescente no século XX conduziu a um aprofundamento de cada disciplina, levando-as às fronteiras de outras disciplinas. Esse movimento provocou uma interdisciplinaridade que, ou criou disciplinas, ou transferiu métodos de uma para outra, abrindo a possibilidade de diálogo entre elas, não só a troca de conteúdos, mas também as trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas envolvidos.

A criança transita com certa liberdade em linguagens pouco valorizadas pela escola, ela sabe o que gosta, o que não gosta mesmo que não saiba nomear as razões; ela consegue explicar fenômenos e expressar sua visão de mundo por meio de desenhos, pinturas ou falando, sem perceber a necessidade de argumentações coerentes; transitando com bastante flexibilidade entre o pensamento indutivo e dedutivo, não se preocupando em tecer análises ou sínteses. Demonstra ter uma visão global de mundo e integra a essa visão novos elementos de uma forma muito espontânea e profundamente emotiva.

Nesse contexto, lecionar deixa de ser comunicação de verdades absolutas, e a sala de aula deixa de ser local de transmissão e repetição de conteúdos. Uma prática coerente com o novo "paradigma educacional" (MORAES, 1997) requer ambientes que extrapolem a sala de aula e a própria escola, em busca da realização de atividades colaborativas na comunidade, por meio das quais seja possível vivenciar experiências individualmente e em grupos, privilegiando a dinâmica de projetos interdisciplinares. A grande diferença é que essa dinâmica interdisciplinar e colaborativa supõe responsabilidades reais para o aluno frente não só ao seu próprio aprendizado, mas também ao mundo que o cerca. A avaliação deixa de focar conteúdos para enfocar a auto-realização, pelas experiências do diálogo e de confronto entre as experiências de cada um e a teoria, de formulação de problemas e busca de soluções.

Magalhães (2001, p. 2) propõe "[...] uma escola em que o aluno se veja participante de uma comunidade, em que ele perceba sua futura profissão como instrumento de presença no mundo". Essa autora ressalta que a Escola Nova e a escola tecnicista já propunham esses objetivos e atribui grande parte do sucesso tecnológico dos Estados Unidos (EUA) à aplicação da pedagogia liberal-progressista de Dewey, que revolucionou o sistema educacional da época ao propor técnicas pedagógicas fundamentadas no pensamento liberal, as quais conduziram a modificações significativas no modelo educacional vigente no país. Essas técnicas surgiram como uma nova filosofia — a chamada Escola Nova ou Escola Progressista — e representaram, no cenário educacional do país, uma oposição ao ensino tradicional, então em vigor, com base numa nova política, cujo ponto de partida era o princípio de que a escola tinha de atuar como instrumento de edificação da sociedade pela valorização das qualidades pessoais individuais.

Para Dewey, a educação tinha de humanizar e promover transformação social; afirmava ele que a física, a química, a biologia e a medicina precisavam ajudar a descobrir os sofrimentos humanos — reais e concretos — a fim de aperfeiçoar as maneiras de remediá-los e melhorar a condição humana, fazendo-se ciências morais e perdendo então seu sabor didático e pedante. A idéia básica do pensamento desse teórico sobre a educação centra-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. A filosofia deweyana

remete a uma prática docente embasada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos.

Entretanto, na opinião de Danah Zohar (2000), o indivíduo liberal acabou desenvolvendo:

> [...] qualidades que o separam dos outros, na busca de metas individuais. Evita compromissos com os outros. Sempre se pergunta que vantagem leva, vê-se como partícula, fixada à identidade, não será membro efetivo de nenhuma comunidade. [Distorções que a] escola da era da globalização [terá de corrigir] a fim de formar cidadãos que possam exercer, na sua Comunidade, uma presença humanizadora, uma presença que implique não em competitividade, mas em vivência coletiva, em crescimento com o outro. (MAGALHÃES, 2001, p. 02).

Gadotti (2006, p. 15) se refere a uma última categoria — a dialogicidade ou dialeticidade — e enfatiza a importância e validade de uma "[...] pedagogia dialógica ou da práxis na qual se privilegiam as categorias hegelianas: determinação, contradição, necessidade e possibilidade [...] que continuam inspirando nossa educação e deverão atravessar o milênio". A *pedagogia da prática* parte do pressuposto de que basta ter o conhecimento técnico-científico e controle de seus possíveis efeitos e causas. Conforme essa concepção o educador age sobre o aluno como se este fosse privado de autonomia, entende-o como ator, e não como autor da aprendizagem, como alguém manipulável: objeto, em vez de sujeito. Esse entendimento leva o professor a perder sua independência, pois ele também se torna ator ao se envolver numa interação com outros atores.

Diferentemente, a *práxis* pressupõe que uma atividade educativa se realiza pela interação; logo, seu resultado depende do que um *e* outro *fizerem*. Para Castoriadis (1965, p. 91), "[...] o essencial das atividades humanas não pode ser captado nem como reflexo, nem como técnica", pois os seres humanos são, lógica, racional, conscientemente, mais do que o aparente; temos, sobretudo, uma dimensão inconsciente, oculta, carregada de afetos e frustrações, sonhos e medos. Eis por que a ênfase do autor de que:

> Educar uma criança (quer como pai ou como pedagogo) pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica. [...] [Isso porque] o essencial da educação corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre o paciente e o médico, ou entre a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro *farão.* Nem ao pedagogo, nem ao médico, se pede uma teoria completa de sua atividade, que, aliás, seriam incapazes de fornecer. (CASTORIADES, 1965, p. 92).

Esse autor esclarece que a educação, assim como outras atividades que envolvem humanos em transformação, é *prático-poiética.* Aqui, *poiética* se refere a *poiésis*: palavra grega que quer dizer a autêntica criação quanto a estar presente na alteridade e

automodificação do ser como algo único, inédito em seus processos; trata-se de atividade interativa cujo resultado depende da reciprocidade das ações, ou seja, um processo de desenvolvimento da autonomia humana mediante o próprio exercício da autonomia.

Morin se refere ao *homo sapiens*/*demens* para definir o ser humano e seu mundo interior profundo, que afeta sua capacidade de decifrar o mundo e reagir a ele. É uma subjetividade para sempre inesgotável, que faz de cada ser uma realidade mutável e mutante: ninguém é essência pronta eterna, cada qual é um vir-a-ser: criatura formável, perfectível e, sobretudo, autotransformável; e a transformação jamais ocorrerá pelo lado de fora. Daí a presença do "impossível" na idéia de *práxis*: é impossível haver nela qualquer certeza, determinação ou totalização. Nas palavras de Morin (1980, p. 339).

> O homem *sapiens* é o ser organizador que transforma o eventual em organização, a desordem em ordem, o ruído em informação. O homem é *demens* no sentido de que está existencialmente atravessado por pulsões, desejos, delírios, êxtases, fervores, adorações, espasmos, ambições e esperanças, tendendo para o infinito. Os termos *sapiens/demens* significam não só a relação instável, complementar, concorrente e antagônica entre a "sabedoria" (regulação) e a "loucura" (desregulação), mas também que existe sabedoria na loucura e loucura na sabedoria

Com efeito, somos seres cheios de necessidades, emergências e criações; sistemas vivos que vivem num sistema maior — a sociedade. Nela, nós nos comunicamos, nos informamos, nos integramos, conhecemos a realização, a subjugação e a dominação mediante a organização de nosso próprio trabalho, pelo qual produzimos não só utensílios, mas também monumentos, idéias e sonhos. Somos assim: seres singulares e incomunicáveis que produzem vidas numa *práxis* produtiva ininterrupta. Com base nesses pressupostos, não será possível determinar, antecipada e unilateralmente, os fins a serem atingidos na educação ou na formação. Chegar a algum lugar exige mais do que assegurar um fim: antes, é preciso entender o fim como *processo* e como algo que não pode ser pré-definido com precisão; do contrário, desconsideramos a capacidade de criar das pessoas envolvidas.

Decerto não é tarefa simples, sabe-se que há muitos desafios para a educação e que a reflexão crítica não basta, assim como não basta a prática sem a reflexão sobre ela.

3.2 **Formação e prática docente na era da globalização**

Uma sociedade multicultural precisa educar o homem multicultural, que seja capaz de ouvir e prestar atenção ao diferente; respeitá-lo. Para tanto, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá espaço para um papel cristalizado, nem para a

escola nem para o educador, que terá de ser mais consciente, criativo e aprender sempre em espaços de interação com colegas, alunos e o mundo em geral. Numa época de violência e agressividade, a escola precisa ser um espaço privilegiado de convivência; não uma ilha de paz e facilidades, mas um lugar onde os conflitos, ao acontecerem, sejam resolvidos, e não camuflados.

Gadotti (1998) e Demo (2006) dizem que ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos curriculares costuma-se responder com metodologia mais apropriada ou aumento do tempo de freqüência à escola. Mas há outra resposta ao problema: adequar o tratamento dos conteúdos, isto é, substituir o *currículo monocultural* oficial pelos *currículos multiculturais*, que buscam problematizar e equacionar a relação entre transmissão da cultura e percurso educativo dos alunos conforme a cultura deles. Para Gadotti (1998, p. 18),

> [...] equacionar adequadamente ou não a relação entre *identidade cultural* e *itinerário educativo*, sobretudo para as camadas populares, pode representar a grande diferença na extensão ou não da educação para todos e de qualidade, nos próximos anos [...] As *conseqüências* desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina, precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a *interculturalidade*; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é mais problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir.

Na escola comprometida em aproximar ciência da cultura produzida no cotidiano, ajudar os alunos a pensarem criticamente, serem capazes de compreender e se apropriarem da realidade adquirindo condições plenas de exercício de liberdade política e intelectual, os procedimentos didáticos se alteram, independentemente de uso ou não de novas tecnologias em aula. Para tanto, exige-se do professor cultura geral ampliada, abertura para aprendizagem permanente, aperfeiçoamento de habilidades interpessoais, comunicacionais e competência para atuar em sala de aula e usar meios de comunicação, mídias e multimídias. E mais: que se posicione como *pedagogo,* no sentido clássico do termo: encaminhar e orientar o aluno ante as diversas possibilidades e formas de se alcançar e se relacionar com o conhecimento.

Hoje se espera que o professor, ao desenvolver seu trabalho, seja eficaz, motivado e esteja apto a cuidar do equilíbrio psicológico, emocional e afetivo do aluno,[37] acumulando tarefas que, noutros tempos, eram da família: orientar quanto a

[37] Na rede particular, o conflito se revela na indisciplina do aluno, que, assim como a família, tem o apoio dos diretores por questões "mercantis" e são vistos como "clientes" da escola, portanto "patrões" do professor, que deve se submeter aos anseios e às vontades do "cliente", segundo relatam os próprios professores em reportagem da revista *Veja*, edição 1.904, de 11 de maio de 2005.

higiene e saúde, integração social e educação sexual. Isso gera uma tensão entre o que se espera da escola e o que ela pode oferecer efetivamente.

> O educador é especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído; que construa sua identidade pacientemente, integrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico. O educador pode ser testemunha viva da aprendizagem contínua. Testemunho impresso nos seus gestos e personalidade de que evolui, aprende, se humaniza, se torna uma pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva. Testemunha viva, também, das dificuldades de aprender, das dificuldades em mudar, das contradições no cotidiano; de aprender a compreender-se e a compreender. (MORAN, 2007, p. 1).

Enquanto servia a pequenos contingentes de classe média e alta, o trabalho docente era distinto e prestigiado socialmente. Hoje está em crise de desprestígio, como sugerem os índices de remuneração e os mecanismos de controle de seu exercício (adoção obrigatória de livros ou "pacotes" didáticos, programas decididos por agentes externos, obrigatoriedade de treinamentos generalizados e compulsórios, aplicação de avaliações externas etc). Ser professor hoje tem outra conotação perante a velocidade com que a informação se desloca, é acessada e se torna obsoleta — fruto de um mundo em transformação constante, onde as pessoas usam a aprendizagem a distância e a sociedade civil se fortalece por meio de sindicatos, igrejas, associações e organizações não governamentais, que se tornam espaços de trabalho, difusão e reconstrução de conhecimentos. Como previra Marshall McLuhan (2004, p. 6) na década de 1960, "[...] o planeta tornou-se nossa sala de aula e o nosso endereço"; qualquer lugar é espaço de aprendizagem, o tempo de aprender é permanente, e as conseqüências para o professor são desafios que incluem aprender e ensinar:

> [...] a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. (GADOTTI, 2004, p. 6).

A fim de assegurar que a interação do indivíduo com a cultura e a ciência seja autônoma, construtiva e crítica, tendo em vista a formação de cidadãos participantes das esferas da vida social contemporânea, a escola precisa aprender a articular seus objetivos convencionais (transmissão e assimilação de conteúdos escolares mediante um pensamento crítico e criativo associado a qualidades morais e valores) com a exigência da sociedade globalizada, comunicacional e informatizada, que pede um espaço de leitura crítica das transformações mundiais. E para pôr em prática uma educação criativa, o educador precisa desenvolver ser potencial criativo: conhecer os

processos de criação para saber quando a criança está aprendendo a pensar criativamente com base em sua realidade intelectual, social, psicológica etc. Sem dúvida, essa pequena revolução escolar só pode começar nas mãos de educadores, e não nas do Estado ou das elites.

> Aos poucos os educadores estão percebendo que a melhoria do ensino, das condições de trabalho, dos salários, só será possível com a construção de uma sociedade mais justa, composta por cidadãos mais íntegros. E quem forma tais cidadãos senão o próprio educador? (NICOLAU, 2006, p. 17).

Ao se assumir como possibilidade didática a construção de conhecimentos com base em novas tecnologias digitais, faz-se necessário reorientar a prática docente não só em termos metodológicos, mas também segundo uma lógica em que se deve procurar compreender esse novo mundo que transforma a cultura e as percepções. Segundo Gadotti (2006, p. 8), num mundo impregnado pela linguagem da televisão e da Internet, a "[...] cultura digital substitui a cultura do papel", e os jovens, que já nasceram imersos nessa nova realidade, a ela se adaptam com facilidade e se desinteressam pelo modo tradicional de ensinar ainda presente nas escolas.

Para a autora Ana Maria Nicolaci da Costa (2003), a penetração de novas tecnologias digitais na educação é algo que desafia os educadores; mesmo que eles ainda mostrem que já assimilaram a idéia de usar computadores, continuam a encontrar dificuldades em lidar com a rede mundial de computadores. Sua pesquisa exploratória de 2003 revelou que o uso da rede mundial de computadores

> [...] é visto por eles como mais ameaçador e complexo e que essa visão é, ao menos em parte, causada por fatores emocionais. Embora usem a Internet como um instrumento de trabalho (principalmente para pesquisas), seu uso para objetivos educacionais parece ser uma fonte de conflitos internos, porque, na maior parte dos casos, representaria um potencial de mudanças radicais na pedagogia tradicional, vistas como uma ameaça ao seu papel tradicional como professoras. Elas não sabem como ser educadoras em uma sociedade em rede e isso gera muita ansiedade. (COSTA, 2003, p. 1).

Ainda segundo essa autora:

> Os resultados dessa pesquisa permitiram identificar que esses problemas podem ser tanto de ordem externa (como, por exemplo, os relativos ao domínio das novas tecnologias e às pressões que os educadores sofrem para adotá-las) quanto de ordem interna (como, por exemplo, aqueles relativos à redefinição do seu próprio papel como educadores). (COSTA, 2003, p. 2).

Uma Pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) feita em 2002 confirma os resultados obtidos por essa autora (TAB. 3).

TABELA 3
Proporção de professores segundo a freqüência de atividades que atestam suas preferências culturais* — 2002

TIPO DE ATIVIDADE	FREQÜÊNCIA				TOTAL
	Habitualmente/ sempre	**Às vezes**	**Alguma vez no passado**	**Nunca**	
Participa de seminários de especialização	16,9	54,9	16,8	11,4	100,00
Lê revistas especializadas em educação	47,9	46,5	3,2	2,3	100,00
Fotocópia materiais	44,5	43,2	5,3	6,9	100,00
Lê materiais de estudo ou formação	52,0	41,0	3,5	3,5	100,00
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	14,7	15,7	28,3	41,3	100,00
Compra livros (não-didáticos)	22,9	58,5	12,0	6,5	100,00
Lê livros de ficção	11,7	38,7	20,2	29,4	100,00
Freqüenta a biblioteca	33,3	52,9	9,4	4,3	100,00
Grava música	14,0	41,2	16,6	28,3	100,00
Compra CD ou fitas cassete	33,1	54,9	5,6	6,4	100,00
Estuda ou ensaia teatro	4,1	11,1	18,7	66,1	100,00
Pinta ou aprende a esculpir	6,1	12,2	16,0	65,7	100,00
Pratica ou aprende dança	8,0	20,1	22,2	49,6	100,00
Estuda ou faz algum artesanato	12,8	21,1	18,3	47,7	100,00
Vê jogos de futebol na televisão	20,4	48,7	7,4	23,5	100,00
Tira fotografias	23,7	60,5	8,2	7,6	100,00

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.
Nota: Foi perguntado aos professores: *Gostaríamos de saber mais a respeito de suas preferências culturais. Indique se o*(*a*) *sr.*(*a*) *realiza alguma das seguintes atividades, e com que freqüência:*
(*) Dados expandidos.

Como se vê, das atividades que os professores afirmam nunca realizar se destacam as ligadas ao uso do computador e da Internet, confirmando a dificuldade de acesso às modernas tecnologias de informação, que, contraditoriamente, são cada vez mais atrativas para crianças e jovens e valorizadas como ferramentas educacionais. A maioria dos professores declara que nunca usa correio eletrônico (59,6%), não navega na Internet (58,4%) nem se diverte com seu computador (53,9%). A maioria não lê jornais diariamente (59,3%) — sem dúvida, um importante veículo de informação; mas vê tevê diariamente (74,3%). É elevado o número de professores que nunca praticam esporte ou atividade física (34,5%), meio importante de preservar a saúde como fator de lazer e redução de estresse.

Nesse contexto, convém transcrever aqui a conclusão de Sobrinho (1997) resultante da análise que fez de uma experiência de capacitação docente: muitos professores têm dificuldade em se abrir a novas experiências, com reflexos no uso da informática:

> Eles não conseguem se desprender da posição de docentes, não se arriscam, não soltam sua curiosidade, não mexem livremente nos programas e não se permitem errar. Toda essa inibição torna mais difícil superar o medo do computador e tem reflexos no momento em que levam suas turmas ao laboratório de informática. (SOBRINHO, 1997 apud COSTA, 2003, p. 3).

Como soube pela imprensa que a prefeitura de Uberaba, via Secretaria de Educação e Cultura, iniciou, em dezembro de 2005, um projeto de informatização das escolas — que

conta com o portal virtual Avança Uberaba, laboratórios equipados com mesas educacionais (FIG. 2), acompanhamento e capacitação permanente de professores —, procurei mais informação sobre o assunto e entrevistei a aluna do último ano de Pedagogia Gisele,[38] monitora do Sistema Positivo de Ensino e atuante em cinco escolas municipais, onde assessora o uso das Mesas Educacionais adquiridas em 2006. Interessava-me saber qual era a reação dos professores ao projeto e seu grau de interesse e participação, além de buscar compreender como ocorria a informatização da rede municipal de ensino.

A entrevista (APÊNDICE 1) foi proveitosa e revelou desconfiança dos docentes quanto ao uso da informática em educação e dificuldade de se abrir a novas experiências, como se lê no relato de Gisele ao responder como os professores reagiram à parceria com o Sistema Positivo de Ensino para assessorar a Informática Educativa e o uso das mesas educacionais:

> Mostraram bastante resistência... talvez porque não foram suficientemente esclarecidos na escola, pela direção e supervisão, sobre a importância da parceria e o que ela poderia trazer de enriquecimento pessoal e profissional para cada um deles. Quando cheguei nas escolas, me encararam como alguém que vai trazer "mais serviço", e não como uma parceira para descobrirmos, juntos, maneiras modernas e eficazes de ensinar e aprender.

Essa resposta demonstra que, de fato, os professores vêem o computador como algo que aumenta sua já exaustiva carga de trabalho e como uma ameaça externa — o domínio das novas tecnologias. Quando insisti, perguntando se os professores não se entusiasmaram com a parceria, ela reafirmou:

> Não! No início, nem sabiam o que seria. Foi preciso persistência e paciência para conquistá-los. Alguns chegaram a me dizer francamente que "sempre fizeram do seu jeito e deu certo, portanto não pretendiam mudar agora". Acharam que as monitoras estavam ali para vigiá-los, atrapalhá-los, inventar mais atividades para eles, que já se sentem sobrecarregados. A adesão ainda não é total, aos poucos a gente vai conseguindo trabalhar com um professor aqui, outro ali... a responsável pelo Positivo em Uberaba se chama Kelly; temos reuniões constantes com ela, e o que ouço das outras monitoras é a mesma queixa: os professores não colaboram, alguns se negam até a fazer o planejamento para as aulas de Informática, acompanhar os alunos nessas aulas, aprender a lidar com o computador... pra você ter uma idéia, o curso já foi repetido três vezes esse ano [2006] porque, nos primeiros, poucos professores participaram; à medida que vai surgindo interesse, repete-se o curso. Como conta pontos para a avaliação de desempenho do professor, eles têm procurado fazer, mas nem sempre aproveitam, fazem muitas vezes para não perder os pontos na avaliação. A Kelly sempre nos dizia que não desistíssemos, que se conseguíssemos, pelo menos, dois professores em cada escola para desenvolver os projetos, já estava bom.

Ao dizer que não colaboram e se negam a planejar aulas que as incluam, Gisele revela a reação dos professores à pressão que sofrem nas escolas para adotar as tecnologias; também

[38] Os nomes com que me refiro às pessoas mencionadas nesta pesquisa são fictícios para lhes preservar a identidade.

sugere que muitos o fazem para não serem mal avaliados — não percebem seu significado pedagógico. Isso deixa entrever a insegurança relativa à redefinição de seu próprio papel como educadores.

Segundo Felipe (2001), o medo do novo — inerente a qualquer processo de mudança — tem proporções maiores na atualidade, pois, mais que saber usar e aplicar a tecnologia, os professores têm de ser agentes da mudança educacional. Essa exigência

> [...] faz com que os professores sintam-se desconfiados, céticos, pois não conseguem vislumbrar que a informática educativa possa ser um mecanismo de mudança na educação. Ao contrário, temem que o discurso da mudança pela informática possa afetar a sua importância e o seu papel, contribuindo ainda mais para a desvalorização do magistério. (FELIPE, 2001 apud COSTA, 2003, p. 4).

Ainda assim, Tosta e Oliveira (2000, p. 12) assinalam que alguns professores têm

> [...] vontade de se informar e capacitar para a inserção da informática educativa, demonstrando uma postura favorável e mais aberta para se repensar o papel do professor numa realidade social e educacional da qual a tecnologia é parte.

FIGURA 2 – Aluna cadastra palavra na Mesa Alfabeto para que colegas adivinhem
Fonte: EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO, ano II, edição 2, dez./ 2007 (ANEXO 1)

há Até pouco tempo atrás havia lugares apropriados para se aprender (escola, biblioteca, laboratório e outros). Agora, que as tecnologias da informação e comunicação criaram outros espaços de conhecimento (a empresa, lar e outros), o saber vai até as pessoas, e isso transforma a concepção de ensino e escola. Belloni (1998, p. 88) pode esclarecer mais aqui:

> Vale mencionar que a escola era vista até metade do século passado como o lugar onde as pessoas dirigiam-se visando à aquisição de informações, ou seja, a conquista do conhecimento. Na contemporaneidade, o acesso ao conhecimento está mais fácil e, em tese, disponível a todos. Assim, se a escola simplesmente se mantiver como transmissora do conhecimento terá seu papel social enfraquecido. A escola precisa estar sempre atenta para não se deixar ultrapassar pelas transformações que estão ocorrendo à sua volta, tornando-se obsoleta e com uma formação sem um significado expressivo para os seus alunos. Ela deve representar para a criança um espaço de mediação entre ela e o meio-ambiente tecnificado e repleto de máquinas.

Nesse paradigma educacional, a educação não pode se orientar pelo paradigma empresarial, que enfatiza só a eficiência porque ignora o ser humano, que aí funciona como puro agente econômico, "[...] fator humano. [...] O *ato pedagógico* é democrático por natureza, o *ato empresarial* orienta-se pela 'lógica do controle'" (GADOTTI, 1998, p. 18).

Sobre o sentimento do professor pelo seu trabalho, comenta Moran (2007, p. 1):

> Há momentos em que se sente perdido, desmotivado. Educar tem muito de rotina, de repetição, de decepção. É um campo cada vez mais tomado por investidores, por pessoas que buscam lucros fáceis. Ele se sente parte de uma máquina, de uma engrenagem que cresce desproporcionalmente. Sente-se, em alguns momentos, insignificante, impotente, um número que pode ser substituído por muitos colegas ansiosos por encontrar trabalho. Sabe que sua experiência é importante, mas também que a concorrência é grande e que há muita gente disposta a ensinar por salários menores.

Numa época em que o trabalho formal se torna escasso, aumenta a procura dos profissionais de diversas áreas pelo magistério; por conseqüência, aumenta a concorrência, que colabora para a manutenção do baixo nível salarial. A isso se acrescenta o fato de que, como a tarefa de manter a família exige cada vez mais trabalho, a intensificação da jornada de trabalho do professor se torna um dos motivos que justificam o pouco acesso à informação que grande parte tem (que poderia ocorrer mediante a leitura constante de jornais, revistas e livros; acesso à Internet; idas ao cinema,[39] ao teatro, aos museus; viagens de lazer; estudos e outros modos).

A pesquisa da UNESCO (TAB. 4) apresenta dados reveladores dos professores brasileiros. Na tabela abaixo onde estão listadas suas preferências culturais podemos perceber que apenas 17% dos professores participam habitualmente de seminários de especialização; 50% lêem revistas especializadas; pouco mais de 50% lêem materiais de estudo ou formação; menos de 15% estudam

[39] Pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de 1999 revela que cerca de 50% dos professores do ensino médio vão ao cinema uma vez ao ano (média nacional) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

ou praticariam idiomas estrangeiros; 12% lêem livros de ficção; 23% compram livros não didáticos e um terço apenas freqüentam biblioteca. Acerca desta tabela, Demo (2002, p. 5) esclarece que:

> A baixa leitura dos professores não se refere apenas à falta de hábito, má formação, despreparo cultural, mas igualmente a ambientes profissionais decadentes e a remunerações precárias, que não permitem investimento no aprimoramento pessoal e profissional. É um vasto imbróglio, que a apostila vem agravar. O mal maior da apostila é a sugestão de que estudar é reproduzir. O instrucionismo da "formação" original é aí consagrado para sempre.

Embora se saiba o quão importante é se manter atualizado no desenvolvimento de sua profissão, acredito que alguns desses itens não cabem no apertado orçamento familiar do "professor proletário",[40] por isso geram insegurança quando ele precisa organizar um currículo ou planejar uma aula. Isso o leva a se apoiar em apostilas ou manuais para realizar as atividades e tarefas de sua profissão e, assim, a perder a autoria verdadeira necessária a sua profissionalização e autonomia docente. No dizer de José Gimeno Sacristán (1998, p. 172), "[...] os professores são depositários de idéias e linguagens, mas só as podem desenvolver — quando é possível fazê-lo — de maneira subordinada". Isso ajuda a cristalizar a idéia de que só o especialista formula currículos e aulas numa sociedade que vive bombardeada por informações e mudanças aceleradas que dão margem à adoção de "pacotes didáticos" completos, cuja propaganda afirma que facilitam a vida do professor e garantem a eficiência da escola. Não vejo como algo produzido de fora possa "garantir" essa eficiência.

TABELA 4
Proporção de professores segundo a freqüência de outras atividades* — 2002

TIPO DE ATIVIDADE	FREQÜÊNCIA					TOTAL
	Diariamente	**3 ou 4 vezes por semana**	**1 ou 2 vezes por semana**	**A cada 15 dias**	**Nunca**	
Vê TV	74,3	13,7	10,1	1,2	0,6	100,00
Ouve rádio	52,0	17,1	17,4	6,4	7,2	100,00
Ouve música em sua casa	55,1	18,6	19,0	5,2	2,0	100,00
Estuda ou toca algum instrumento musical	8,3	4,6	4,6	5,2	77,3	100,00
Lê jornal	40,8	22,6	23,5	9,5	3,7	100,00
Lê revistas	31,6	24,8	25,9	14,3	3,3	100,00
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física	17,8	15,3	18,7	13,7	34,5	100,00
Participa de listas de discussão através do correio eletrônico	1,5	1,6	2,6	4,9	89,3	100,00
Usa o correio eletrônico	9,1	8,4	10,5	12,4	59,6	100,00
Navega na internet	7,3	8,9	12,6	12,7	58,4	100,00
Diverte-se com seu computador	9,9	9,3	14,6	12,4	53,9	100,00

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Nota: foi perguntado aos professores: *Indique com que freqüência o(a) sr.(a) realiza as seguintes atividades:*

(*) Dados expandidos.

[40] Por proletário, Contreras (2002) entende o trabalhador que perde o controle do processo de seu trabalho.

Inseguro de sua capacidade, educado para não inovar, não discordar e incentivado, desde seus tempos de escola, a repetir o conhecido para não incomodar, não perguntar e não transformar, o professor se vê preso a um círculo vicioso ao qual é quase impossível não sucumbir e cuja conseqüência é um ambiente em que:

> A rotina corrói uma parte do sonho, a engrenagem despersonaliza; a multiplicação de instituições escolares torna previsíveis as atividades profissionais. Há um aumento de oferta profissional (mais vagas para ser professor), junto com uma diminuição das exigências para a profissão (mais fácil ter diploma, muitos estudantes em fase final são contratados, aumenta a concorrência). A tentação da mediocridade é real. Basta ir tocando para ficar anos como docente, ganhar um salário seguro, razoável. Os anos vão passando e quando o professor percebe já está na fase madura e se tornou um docente acomodado. (MORAN, 2007, p. 1).

Essa acomodação é perigosa no caso no professor, que precisa estar permanentemente motivado e bem informado para ser realmente um profissional coerente e competente.

A volta ao discurso da profissionalização aparece como alternativa de resistência à mediocridade e ao desprestígio. De início, essa foi a bandeira dos movimentos sindicais e de representação docente ligados à defesa dos planos de carreira e da valorização meritocrática para a progressão funcional. Alçada a esse patamar, a possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e recuperação do *status* social, defendendo-se a necessidade de se investir na qualidade da educação. Nas últimas reflexões sobre a formação profissional, o termo profissionalidade tem sido introduzido e se traduz na idéia de ser a profissão um movimento, uma ação, um processo. Sacristán (1993, p. 54) fala da profissionalidade "[...] como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor".

Consciente dessa realidade, Marques (2003) propõe a revisão da estrutura fragmentária das instituições de ensino a fim de garantir mais interdisciplinaridade e um trabalho coletivo. São requeridas novas habilidades de socialização — capacidade de comunicação, liderança iniciativa e cooperação, que passam a ser exigidas desse novo professor. Ainda sobre a reconstrução dos cursos de formação de educadores em novas bases prático-teóricas, Marques (2003) diz que é preciso aprofundar o entendimento comum do que seja a dimensão profissional no mundo de hoje, de como entender formação profissional em que linhas temático-conceituais tem de se embasar a formação do profissional da educação.

Ao analisar a importância de o professor estudar constantemente, Demo (2006, p. 1) realça a dificuldade para que isso ocorra e a associa ao fato de ser o próprio professor fruto de uma educação que recebeu. Segundo ele:

> O estudo bem feito sempre resulta em autoria, o que retira do interesse procedimentos de cópia, transmissão, aquisição. Estudar bem não combina com receber conteúdos simplificados, abreviados, resumidos, via aula, de tal sorte que a tarefa que ainda resta para o aluno seria copiar e reproduzir. Em suma, nem escola, nem universidade descobriram propriamente o que é estudar. (DEMO, 2006, p. 1).

Cabe destacar aqui essa idéia de que o estudo bem-feito resulta em autoria, distante do procedimento de cópia, transmissão ou aquisição. Estudar se vincula a uma dedicação constante à reconstrução do conhecimento como fator imprescindível à autonomia do indivíduo e da própria sociedade. Com base em pesquisa da UNESCO de 2004, Demo (2004, p. 1) vai além em suas conclusões:

> Sabemos que os professores não gostam de estudar (Unesco, 2004), não porque não saberiam apreciar o estudo, mas por conta de uma história longa contrária a este tipo de trabalho intelectual: foram formados em instituições instrucionistas, muito distanciadas da pesquisa e da elaboração própria; conviveram com professores que não estudavam, apenas davam aula; foram avaliados sempre pela prova reprodutiva; e agora possuem um diploma, que, supostamente, os dispensaria de estudar, já que estudar é coisa de aluno! Invariavelmente, quando os professores recebem horas de estudo na semana, dificilmente aproveitam para estudar, em parte porque, assoberbados com afazeres, precisam do tempo para outras coisas, em parte porque nunca aprenderam a estudar, em parte porque consideram estudo qualquer coisa. (DEMO, 2006, p. 1).

Acredito que, na verdade, os professores não aprenderam a estudar: são vítimas de uma escola tecnicista cujo programa de formação enfatiza o trabalho mecânico e compartimentado. Além disso, muitos têm de trabalhar em dois ou três turnos para sobreviverem. Logo, como poderiam encontrar o "prazer" da descoberta numa condição tal?

No documento "Plano de desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério", o Ministério da Educação (MEC) define, como uma de suas três alternativas de ação, a necessidade de "[...] promover um amplo debate nacional sobre a necessidade de reformulação e revitalização dos cursos de licenciatura e, especialmente, de criação de cursos para preparação de professores para as séries iniciais". Põe-se, portanto, na ordem do dia a necessidade urgente de haver um repensar da estrutura das licenciaturas com base teórica para se enfrentarem as discussões que decerto tenderão a situar o problema da formação docente no campo do *tecnicismo pedagógico*, como preparação metodológica para lidar com os "conteúdos" das diferentes áreas. Por isso é melhor reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre questões que envolvem a educação, ou seja, sobre o que é educação, sobre a educação que fazem e a educação que querem.

Na formação do professor e na complexidade da relação entre razão e desejo, Contreras (2002) se apresenta contra a racionalidade técnica, porque supõe que os profissionais perdem controle de seu trabalho. Diz esse autor,

> A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90–91).

Com base nessa definição de racionalidade técnica, Contreras (2002) aponta os principais problemas desse modelo, tão difundido na concepção tradicional de educação, na qual o conhecimento é hierárquico, reduzido a regras tecnológicas, e os fins a que se pretende são fixos, bem definidos e pressupõe contextos estáveis, inexistentes na sociedade atual.Em Marques (2003, p. 68), percebe-se essa crítica quando ele analisa o currículo segundo as correntes racionalistas, em que as "[...] concepções reducionistas quebram a unidade de reciprocidades entre o sujeito e o objeto e negam a realidade do processo de construção mútua e operatória, que é a construção coletiva a ser intersubjetivamente validada a cada passo e sempre de novo" (MARQUES, 2003, p. 68). O autor se contrapõe à racionalidade técnica quando entende o conhecimento como construção coletiva, temporal e sempre renovado.

Ao analisar os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, Tardif (2002, p. 17) afirma que o saber não pode ser separado de outras dimensões do ensino nem do contexto do trabalho, da experiência de vida e da história da pessoa. Ele localiza o saber como social, evolutivo e afirma que as relações dos professores com o saber "[...] nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas" (TARDIFF, 2002, p. 17).

Ao falarem de emancipação (MARQUES, 2003) e autonomia (CONTRERAS, 2002), os autores buscam uma aproximação com a *liberdade*, defendendo uma formação de professor que possibilite uma *atuação consciente e não alienada*. Entendem a formação do professor como processo no qual, ao educar, também se educa. Para os autores, é necessária uma sólida formação, que permita a organização de uma prática pedagógica criativa na qual se expressem os desejos coletivos do professor e de seus alunos. Sobre isso, diz Demo (2006, p. 4):

> [...] um ambiente adequado de aprendizagem supõe atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acionem processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, sempre como autor. Entre tais atividades podemos destacar a pesquisa e a elaboração própria, individual e coletiva, através das quais se exerce a autoria do conhecimento reconstruído. Um dos resultados mais importantes deste processo é a construção crescente da autonomia humana, um dos pontos mais altos da potencialidade disruptiva do conhecimento.

Esse seria o caminho para a formação que desenvolveria a autonomia do professor por ser um processo educativo formativo a partir do qual se organizam momentos de esforço

reconstrutivo sistemático, nos quais se aprende na condição de autor. Nesse sentido, é importante aprender a "ler a realidade", na acepção de Paulo Freire, ou "contraler", na de Demo (1994). Dito de outro modo, é preciso se tornar autor do que se lê: não passar por cima ou ficar ao lado do autor, e sim por dentro, desconstruindo e reconstruindo suas referências mais importantes em forma de textos interpretativos que possam ser usados e recuperados — isso seria ter autonomia na leitura e, para isso, o computador é uma ferramenta excelente. Segundo Demo (2006, p. 5), nem sempre será possível ao professor ler só por prazer, "[...] temos que ler, estudar, pesquisar muita coisa que jamais faríamos se dependesse do prazer"; o importante é a motivação, o envolvimento com que fazemos as leituras que podem "[...] superar tudo isso e conferir sentido ao esforço".

> Nós professores teríamos de contar com a expectativa de que, devendo estudar profissionalmente, tivéssemos constante motivação para estudar. Professores que não lêem, estudam, elaboram, pesquisam não cumprem a condição *sine qua non* de um professor minimamente adequado. Não sabem aprender e, por decorrência, não fazem o aluno aprender. Leitura é parte integrante desse negócio. Professor precisa ler todo dia, como "pão nosso de cada dia". Não é viável motivar o gosto pela leitura no aluno, se o professor não lê. Como este acredita que se aprende escutando aula, tomando nota e fazendo prova, leitura é atividade ociosa. A aula pode ser, aí, expediente dramaticamente imbecilizante, porque vende a noção fatídica de coisa tão pronta, que só resta copiar e restituir bem copiada na prova. Assim é: professor que não estuda, só pode dar aula! Não faz o aluno estudar, porque ele mesmo não sabe estudar. Aula é, muitas vezes, anteparo da mediocridade de um docente que apenas copia e só consegue que os alunos copiem. Não é culpa dele, porquanto é vítima do sistema como todos os alunos e professores. Continua fazendo a instrução que lhe foi transmitida no curso para se tornar docente. (DEMO, 2006, p. 5).

Para Gadotti (1998, p. 15), "[...] a formação do educador ultrapassa, transcende os cursos explicativos teóricos em torno da democracia. A formação se dá através da prática, da real participação. A prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia". Esse autor afirma que, desde o início de sua administração, Paulo Freire afirmava que estava empenhado na formação permanente dos educadores — proposta enfatizada neste trabalho; por isso publicou, em *A educação na cidade*, seu programa de formação do magistério orientado pelos seguintes princípios:

> [...] o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano; a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. (GADOTTI, 1998, p. 14).

Ainda segundo esse autor, tal programa de formação teve como eixos básicos a fisionomia da escola que se quer como horizonte da proposta pedagógica, a necessidade de

suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano e a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Marques (2003) não vê a formação continuada como reparo da inadequação da preparação anterior, mas como experiência para manter as aprendizagens anteriores vivas e atualizadas. Considera que a responsabilidade pela formação continuada do professor cabe a todas as instituições responsáveis pela educação e que é preciso valorizar a *pesquisa* como princípio educativo e tradução de conceitos científicos no nível das práticas sociais. Nesse sentido, Alvarado Prada (2005) aponta a importância de o professor aliar o que se discute na academia com o que ele vivencia no contexto da sala de aula pela pesquisa coletiva no próprio local de trabalho. Assim, ele cria condições para resolver situações problemáticas *nos* e *dos* próprios contextos do coletivo com base na compreensão, reflexão e análise dos participantes, bem como no interesse coletivo pela superação dessas situações. Esse autor esclarece que:

> O caráter formativo da pesquisa coletiva permite aos seus participantes formarem-se e atuarem com pesquisadores de e na construção de sua própria realidade. Essa construção de realidade vivencia a teoria-prática da pesquisa na junção das dimensões: constituir de fato o coletivo, e construir o pensamento ao respeito desse coletivo, tendo em conta seus sonhos, interesses, suas necessidades e limites. (ALVARADO PRADA, 2005, p. 10).

Repensar a formação docente (inclusive sonhos, interesses, necessidades e limites) é almejar a *recriação do espaço educativo* — espaço que, no encontro com o outro, possa despertar o prazer de educar. É preciso recriá-lo sem se perder a essência do ato educativo: o desejo de estar com o outro, compartilhar vivências, experiências, o mundo; de buscar uma vida mais plena. É fundamental perguntar: o que se quer ao ensinar e qual é o sentido do que se ensina?

Sabe-se que urge a necessidade de se elevar o nível cultural, técnico e científico da população; e o caminho, de fato, passa pela escola básica de qualidade. Mas se essa educação for sustentada só pela inovação tecnológica e difusão da informação, então trabalhará com bases mínimas que poderão apenas fazer frente às novas necessidades de qualificação profissional assentadas, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e que atendem, portanto, exclusivamente à lógica do mercado. O novo paradigma educacional exige uma escola "inteligente", rica em recursos, por ser um local privilegiado; que permita aos alunos construírem conhecimentos mediante projetos com assuntos que lhes sejam relevantes, desafiadores e segundo estilos individuais de aprendizagem; que tenha mesas para trabalhos em grupo, sistema de monitoria em que haja

colaboração mútua, locais confortáveis para leitura, computadores para realização de tarefas acadêmicas e comunicações digitais nacionais e internacionais, bem como atividades pedagogicamente inovadoras cuja avaliação seja feita constante e serenamente na vida do aluno. Nessa escola, o papel do professor muda para o de guia que orienta o aluno em sua busca de informações, da verdade e que aumenta a participação ativa e a motivação discente para sempre aprender.

O professor bem preparado não depende de manuais ou apostilas porque sabe pensar, questionar e é capaz de autoria própria. Não faço aqui uma crítica inócua ao uso da apostila como recurso didático; mas me preocupa seu uso como único instrumento de trabalho e pesquisa, texto oficial ou cartilha. Já é grande o vazio da leitura na escola (e no país), como se pode observar na Tabela a seguir; portanto, é preciso incentivar a leitura crítica e diversificada na escola e nos cursos de formação de professores para se promover o interesse pela pesquisa, por opiniões diversificadas e se instaurar o debate saudável e democrático, precursor da autonomia dos indivíduos.

Tendo em vista o que foi aqui discutido, qual será o resultado do trabalho embasado na idéia de que basta ler e resolver atividades de um único material para se adquirir conhecimento, como se ele pudesse ser um pacote de consumo? [41] A leitura questionadora — a "contraleitura" (DEMO, 2006) — é fundamental na escola para evitar que os alunos sejam vítimas do instrucionismo, para que saibam "[...] estudar em várias fontes, compará-las, contrastar modos divergentes de argumentação, aprender que a autoridade do argumento é que interessa e forma" (DEMO, 2006, p. 7). Faço eco às palavras desse autor quando conclui que:

> Não precisamos "satanizar"[42] a apostila, também porque há aquelas que são bem feitas. Fariam bem para todo o professor, desde que não o atrelassem. Diria o mesmo da auto-ajuda — nossa fragilidade é espantosa — ler tais livros não precisa ser coisa do satanás. Podem até ajudar, desde que sejamos coerentes: devem redundar em "auto-ajuda", não em dependência. (DEMO, 2006, p. 9).

[41] A revista *Veja* publicou, na edição de 13 de junho de 2007, a reportagem sobre o processo movido por uma mãe contra o conteúdo das apostilas produzidas pelo grupo COC, de Ribeirão Preto (SP), vendidas às escolas. Eis a manchete: "Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo" (ver ANEXO 2).

[42] Esse autor emprega essa expressão para responder à crítica de Claudio de Moura e Castro no editorial da revista *Veja* de 22/8/2007 "Satanás apostilado", onde o autor justifica que o uso cada vez maior de apostilas por escolas públicas e particulares é, na verdade, solução original e inteligente à falta de atendimento adequado pelas redes que mantém grande parte das instituições de ensino e professores "desgarrados e sem apoio técnico das secretarias".

TABELA 5
Tipos de livros que os alfabetizados lêem — 2005

GÊNEROS DE LIVROS QUE OS ALFABETIZADOS COSTUMAM LER — %				
	Total	Alfabetizados de nível rudimentar	Alfabetizados de nível básico	Alfabetizados de nível pleno
Bíblia ou livros religiosos	45	46	48	47
Romance, aventura, policial, ficção	30	19	32	49
Livros didáticos	21	16	19	33
Poesia	15	12	18	19
Biografia, relatos históricos	15	9	16	26
Livros técnicos, de teoria, ensaios	11	4	9	22
Auto-ajuda, orientação pessoal	11	5	9	22
Não costuma ler livros	21	29	15	7

Fonte: INAF, 2005. Disponível em: www.pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/apostila.html

Curiosamente, livros de conteúdo religioso ainda ocupam grande parte da atividade de leitura entre pessoas alfabetizadas em nível rudimentar e básico no Brasil. Aquelas alfabetizadas em nível pleno preferem a ficção, sejam histórias românticas, de aventura ou policial; nesse segundo caso, também aumenta a proporção de leitura do livro didático, que se torna ferramenta de aprendizagem, e dos livros de auto-ajuda e orientação pessoal.

Na tentativa de evitar que alunos sejam vítimas do instrucionismo, o professor teria de promover, de fato, a autonomia, pois esta supõe mais consciência, sensibilidade e segurança em suas atividades, muito além de meras reivindicações via luta sindical por salários e condições de trabalho melhores. Tenho visto muitos discursos e pouca ação nesse sentido; muitos professores agem como se, para afrontar o sistema, fosse válido oferecer o mínimo aos alunos. Então, acomodam-se em apenas transmitir o que já está pronto em apostilas ou livros didáticos quando, na verdade, a verdadeira profissionalidade se consolidaria na busca constante de investimento em sua própria qualificação e formação.

O ponto de partida é a (auto)valorização do professor: deixar de ser "lecionador" (GADOTTI, 2004) e se sentir possuidor de importância social. Não se pode esperar melhorias de condições que venham *de cima para baixo*; elas têm de vir da força do coletivo escolar que se une, aprende e cresce nesse conjunto. Afinal, o professor não pode se contentar em ser "apenas cozinheiro" se sua vocação e preparação lhe permitem ser "mestre-cuca"!

4 O PROFESSOR E SUA FORMA DE SE PERCEBER COMO SUJEITO DE SEU PRÓPRIO TRABALHO NO AMBIENTE ONDE ATUA

Nunca ande pelo caminho traçado, pois ele conduz somente até onde os outros foram.

— GRAHAM BELL

Professora e pedagoga preocupada com os crescentes desafios postos à educação no contexto atual, sempre me motivei pelo diálogo com pais, alunos e educadores em busca de referências e idéias que pudessem me indicar caminhos rumo ao entendimento de tantas e complexas questões que culminam no crescente desprestígio social e na desmotivação dos professores pelo seu trabalho e por seus alunos. Não me satisfazia a tese de que as dificuldades enfrentadas na educação resultavam da ausência da família na educação dos filhos — esta agora caberia à escola; nem a idéia de que era preciso se acostumar com a violência nas escolas e enchê-las de grades e portões de ferro para impedir que *quem não era bem-vindo* não entrasse e impedir de sair *quem deveria ficar* (mesmo sem querer).

A indagação me incomodava: onde está o erro? E passou a incomodar ainda mais quando, caminhando pelos corredores de uma faculdade de educação, pude ouvir, por acaso, uma conversa entre duas alunas do curso de Pedagogia. Percebi que uma comentava seu desejo de começar a lecionar, mas declarava sua preocupação por não se sentir preparada porque não havia cursado o Normal Superior e que, portanto, sabia quase nada sobre metodologias de ensino. A resposta da colega veio rápida e me atingiu como flecha: "Não se preocupe, tem uma escola perto da minha casa que precisa de professores, posso te indicar para o cargo... e quanto à insegurança por não se sentir preparada, garanto que não haverá problemas porque lá eles *adotam apostila* e você só tem que seguir porque vem tudo prontinho!".

Nem consegui ouvir a resposta da primeira porque minha mente se agitou, senti-me inútil, como um fantoche ou coisa parecida. Afinal, qual era a finalidade de estar ali ensinando, preocupada com a elaboração de aulas participativas, interessantes, que fizessem os alunos pensarem, discutirem e opinarem, se eles saíam dali e passavam a seguir um manual

com aulas prontinhas produzidas por outras pessoas? Onde ficavam as palavras e os exemplos dos grandes teóricos que estudaram e dos mestres que nos ensinaram? Por que os docentes abririam mão do aprendizado construído na profissão pela associação entre teoria e prática, que só acontecerá diante do desafio constante de planejar, ensinar, refletir e replanejar para melhor ensinar?

Como aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, a questão não me abandonou, por isso se tornou tema desta pesquisa, cujo foco central são os professores e sua forma de se perceber como sujeitos de seu trabalho no ambiente onde atuam. Foi minha intenção ouvi-lo: o que pensa sobre seu cotidiano docente, suas crenças, suas expectativas.

Optei por uma abordagem qualitativa interpretativa que me permitisse verificar de forma ampla o que ocorre no cotidiano das professoras e das escolas onde trabalham; queria saber como se sentem, como pensam e como agem em sala de aula — numa palavra, como traçam e trilham seu caminho profissional. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica porque esta considera a visão do observador como leitura, e não como resultado definitivo. Tal perspectiva converge para minha expectativa de questionar tendo em vista a reflexão, e não a resposta pronta e definitiva.

Segundo Gondim e Fraser (2002), a abordagem qualitativa surgiu como contraponto à abordagem "nomotética",[43] cujo fundamento é quantitativo e se baseia na crença de que o modelo das ciências naturais seria pertinente, também, às ciências sociais. Assim, estas deveriam aderir à proposição de que as leis gerais regentes dos fenômenos do universo são necessárias e constantes; a elas caberia descobrir as leis gerais do comportamento e das ações humanas pela adoção de procedimentos metodológicos das ciências naturais segundo os quais a questão central é a objetividade que necessita da quantificação ou mensuração feita com instrumentos padronizados, que assegurem a neutralidade e possibilitem fazer generalizações com precisão.

A pesquisa qualitativa, ao contrário, parte do ponto de vista de que nas ciências sociais o essencial não é quantificar nem mensurar: é captar os significados para compreender a complexidade de uma realidade particular, portanto precisa considerar a influência mútua que exercem entre si os atores sociais dessa construção. Afinal, distintamente de um objeto físico e passivo, o sujeito pesquisado reage a seu pesquisador, daí a necessidade de haver essa

[43] Abordagem herdada do positivismo; defende a quantificação e o controle das variáveis para se alcançar o conhecimento objetivo (GONDIN, 2002).

compreensão, e não só de explicação, da relação entre antecedente e conseqüente — os nexos causais.

> O ponto de vista da abordagem qualitativa e compreensiva, no entanto, é o de que os modelos científicos das duas ciências são diferenciados, dada a natureza distinta de seus objetos. A ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno, o que não acontece com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais. Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais. (GONDIM, 2002, p. 3).

No dizer dessa autora, a pesquisa qualitativa defende que as ciências sociais têm como objetivo central compreender a realidade humana vivida socialmente, partindo da premissa de que a ação dos homens tem sempre um significado subjetivo e intersubjetivo não apreensível apenas do ponto de vista quantitativo e objetivo porque se referem ao que se passa na mente das pessoas. "Sendo assim, as ciências sociais não deveriam aproximar-se do modelo das ciências naturais, pois tal modelo não atenderia às necessidades e especificidades de seu objeto de estudo." (GONDIM, 2002, p. 4). A autora enfatiza a necessidade de se usar o que denomina individualismo metodológico e holismo metodológico em situações de pesquisa nas quais os analisados são seres humanos. O *individualismo metodológico* considera que cada ser humano tem idéias e concepções únicas; enquanto o *holismo metodológico* entende que o nível de análise serão a estrutura e os sistemas — dada a influência e importância das relações sociais nas concepções e crenças pessoais. Pontos que considero fundamentais em relação às pesquisas que envolvem pessoas como objetos de estudo por serem os seres humanos únicos e individuais e construtores de sua identidade em convivência com os outros e com a cultura.

Numa pesquisa de natureza qualitativa, é fundamental ter em mente os significados "subjetivo" e "intersubjetivo": este se refere ao "[...] conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural" (GONDIM, 2002, p. 4); aquele, ao que se passa na mente da pessoa, consciente e inconscientemente;

A dicotomia entre qualitativo e quantitativo tem suscitado muitas controvérsias entre teóricos que buscam definir o melhor método de pesquisa e os critérios de validade científica. Enquanto o positivismo foi criticado por reduzir o conhecimento da complexidade inerente à realidade social ao que pode ser observado, mensurado e quantificado, a abordagem compreensiva foi criticada, sobretudo, pelo subjetivismo do pesquisador na investigação e pela ausência de controle mais sistematizado na coleta de dados e na interpretação. A crise

entre as duas abordagens teve seu ápice nos anos de 1960, quando a objetividade e racionalidade da ciência foram questionadas, em especial, pela crítica da Escola da Teoria Crítica Social ou Escola de Frankfurt aos aspectos ideológicos e às atitudes da ciência dominante — o positivismo —, que considerava o conhecimento científico como "[...] uma fotografia fiel, neutra e objetiva da realidade" (GONDIM, 2002, p. 4–5).

Esta pesquisa busca responder ao questionamento à suposta "praticidade e organização" que as apostilas dão ao ensino por meio de observação participante, entrevista semi-estruturada e questionário com questões abertas, quando não foi possível a conversa frente a frente. Nessa linha de entendimento, considerei que uma pesquisa que buscasse compreender o papel do ensino apostilado e sua interferência direta na criatividade e autonomia do professor deveria ter como procedimento principal a entrevista, que possibilita uma interação do entrevistador com o entrevistado e a obtenção de um conhecimento organizado com participação de ambos no resultado final. Isso porque:

> Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo. (SZIMANSKI, 2002, p. 14).

Essa "reflexividade" citada pela autora cumpre ainda um compromisso ético: ao ouvir a compreensão que o entrevistador teve de sua própria fala, ele cria um movimento de reflexão em que "[...] o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira, em uma nova narrativa a partir da narrativa do entrevistador" (SZIMANSKI, 2002, p. 14).

A entrevista é uma técnica aplicável na pesquisa qualitativa e na quantitativa, conforme a abordagem metodológica escolhida pelo pesquisador. No caso de ele optar por abordagem quantitativa — ou nomotética —, vai procurar garantir a neutralidade e objetividade das informações obtidas; um recurso importante para isso é a padronização das perguntas e de sua própria postura como entrevistador, assim como trabalhar com entrevistados aleatoriamente ou estratificadamente escolhidos.

Gondim (2002), porém, enfatiza que, se, ao contrário, a escolha recair sobre a abordagem qualitativa — como nesta pesquisa —, os esforços relativos à entrevista serão dirigidos a quem conhece e compreende a fundo a realidade a ser estudada, para procurar garantir a representatividade dos significados. O roteiro, portanto, foi flexível ao máximo, a fim de permitir ao entrevistado se sentir mais livre para construir seu discurso e apresentar seu ponto de vista.

Posto isso, vários fatores se tornaram relevantes e me levaram a realizar esta pesquisa em caráter qualitativo. Destaco a intenção de favorecer a relação intersubjetiva pelas trocas verbais e não verbais que ocorreram normalmente na interação entre as entrevistadas e eu e me permitiram uma compreensão mais completa dos significados, dos valores e da opinião das diretoras e professoras quanto a situações e vivências pessoais que influíram na escolha e adoção dos "pacotes didáticos". Outro fator de destaque foi o papel ativo das entrevistadas na construção de minha interpretação como pesquisadora quando conversamos abertamente sobre questões relativas ao tema, trocando idéias e explicando concepções, resultados e procedimentos. Falo aqui da "[...] flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados", que para Gondim (2002, p. 5):

> [...] seria uma modalidade de triangulação (confiabilidade), pois, ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la. Este é um dos aspectos que caracteriza o produto da entrevista qualitativa como um texto negociado.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

> [...] além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados. Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p. 26).

Ao começar a estudar metodologias de pesquisa em educação com abordagens qualitativas, percebi que a observação — na modalidade participante — seria importante nesta pesquisa; senti que, quanto mais eu conseguisse participar do dia-a-dia das escolas, mais dados de análise eu poderia conseguir.

> A observação participante é uma modalidade de observação bastante empregada em estudos de natureza antropológica e sociológica e se distingue da observação sistemática pelo fato de esta última defender o distanciamento entre o observador e o fenômeno a ser observado, assim como a objetividade da observação, garantida pela adoção de procedimentos rigorosos de registros. De maneira distinta, a observação participante parte da premissa de que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado. Só então, poderá compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos por este grupo. (GONDIM, 2002, p. 2).

Entretanto, minha inserção nas escolas teve de se ajustar à realidade do campo de pesquisa. As escolas da rede particular sofrem mais com as regras do mercado, pois seu maior *marketing* é seu trabalho, cuja qualidade é transmitida de boca em boca na comunidade. Pouco adianta a escola investir em propagandas se pais e alunos estiverem insatisfeitos, porque as pessoas buscam referências entre conhecidos antes de matricular os filhos, sobretudo se eles forem pequenos. Assim, obtêm sucesso e mais alunos quando conseguem bons resultados em função do que dada comunidade busca como valor e tendem a considerar pessoas estranhas ao ambiente escolar como ameaça, pois estas, por desconhecerem suas metodologias e resultados, podem ter e divulgar uma idéia diferente daquela que a escola gostaria de passar. Portanto, um pesquisador no interior dessas escolas é sentido como um tipo de ameaça ainda maior; embora esclareça seus objetivos e desenvolva a pesquisa com ética e clareza, ficam a dúvida de qual será sua verdadeira opinião sobre o que vê e ouve e certa insegurança relativa ao que será dito pelos entrevistados.

Ao iniciar a coleta de dados, compreendi que, no caso do meu contexto de pesquisa, não teria acesso suficiente às escolas para atuar como "participante total"; ou seja, quando o pesquisador se torna membro do grupo e convive com os participantes sem, contudo, revelar "[...] sua verdadeira identidade nem o propósito do estudo" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Como eu supunha, a explicitação do meu papel e dos propósitos da pesquisa aos sujeitos não poderia ser total porque percebi, já na primeira escola visitada, certa desconfiança da direção escolar quanto à minha presença e ao assunto a ser discutido. Como eu sabia que não poderia questionar com clareza a autonomia docente em escolas que adotam apostilas terceirizadas, essa abordagem se mostrou inviável; não só por isso, mas também porque o diálogo e a interação eram importantes para minhas descobertas e porque, na observação total, o pesquisador não interage com o grupo observado.

A melhor opção seria atuar, então, como "observador participante", quando o pesquisador "[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende [...] para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Essa forma de observação me permitiu participar e observar — nos limites que me foram impostos — e teve papel importante na investigação, visto que as informações coletadas eram tratadas qualitativamente, além de serem discutidas e esclarecidas no diálogo com as diretoras e professoras que pude entrevistar.

A situação em que o observador se identifica com o observado — por exemplo, uma educadora lidando e questionando outros educadores, como no meu caso — exige uma atitude

de “estranhamento” para evitar que o objeto de estudo não se torne familiar e, assim, dificulte uma delimitação clara do que foi constatado e do que foi inferido nas observações e análises de campo. Tomei esse cuidado como pesquisadora; fiquei atenta para não me antecipar em conclusões baseadas em minha própria vida profissional ou em idéias pré-concebidas. Esse “estranhamento” foi essencial para que eu pudesse olhar tudo com olhos de quem vê sem inferir, sem pré-conceituar; busquei o “policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho” (FAZENDA, 1989, p. 43).

4.1 **Procedimentos da pesquisa e sujeitos pesquisados**

Meu primeiro passo ao iniciar a pesquisa foi fazer um levantamento das escolas de Uberaba que trabalham com sistema de ensino apostilado. Como sabia que elas divulgam sua parceria com esses sistemas de ensino, pesquisei na lista telefônica e, quando não havia referência, telefonava e perguntava sobre a metodologia de ensino da escola e se ela adotava livros didáticos ou apostila. Percebi que as que usavam livros didáticos procuravam se justificar: diziam que em breve buscariam parcerias ou então que faziam as próprias apostilas. Disso pude deduzir: o ensino apostilado tem sido prática cada vez mais comum nas escolas particulares de Uberaba e, mesmo as que não adotam um sistema de fora, procuram organizar seu conteúdo em apostilas, sejam estas idealizadas e impressas por empresas educacionais ou pela própria escola.

Optei por pesquisar escolas conveniadas com o Sistema Positivo de Ensino porque este prepondera nas instituições escolares de Uberaba. Identifiquei quatro escolas que usam material didático do Positivo — todas particulares, todas de ensino fundamental. Neste trabalho, elas recebem nomes fictícios: Colégio Petúnia, Escola Camélia, Escola Jasmim e Colégio Margarida. Após identificar nome e endereço delas, elaborei um roteiro (APÊNDICE 2) para as entrevistas, com base no estudo do referencial teórico sobre o tema. Esse roteiro foi útil quando a direção não me permitiu falar pessoalmente com as professoras, porque passou a ser usado como questionário, que a diretora encaminhava e eu recolhia dias depois.

Minha expectativa inicial era entrevistar as diretoras e duas professoras atuantes em classes de 1ª a 4ª série de cada escola. Mas, ao iniciar as visitas, descobri que a Escola Camélia desistira da parceria, embora mantivesse a logomarca na fachada e na veiculação publicitária — pelo menos na lista telefônica. Mesmo assim, eu a mantive na pesquisa por entender que seria válida a opinião de quem renunciou ao Sistema Positivo. Ao final, as

professoras-sujeito da pesquisa foram: cinco diretoras (pois a Escola Jasmim tem duas sócias-proprietárias), seis professoras (porque na Escola Camélia entrevistei apenas a diretora) e uma supervisora (Escola Margarida).[44] Ao todo, foram doze os sujeitos da pesquisa, dos quais oito me concederam entrevistas e quatro responderam a um questionário (QUADRO 3).

Planejar e estruturar as questões que comporiam o roteiro da entrevista não foi tarefa das mais fáceis, pois eu buscava informações subjetivas relacionadas ao uso de determinado material, os "pacotes didáticos". Procurei organizar as questões de modo a encorajar as pessoas a darem respostas longas e discursivas, isto é, respostas que fossem mais detalhadas e que trouxessem dados mais subjetivos. Após organizar o roteiro para entrevista (cf. APÊNDICE 3), fui às escolas contatar as diretoras, explicar o motivo da pesquisa, pedir a colaboração delas na entrevista e permissão para participar como observador de algumas atividades na escola e para entrevistar as professoras. Mesmo ante a impossibilidade de contato direto com todas as docentes, muito me disseram as imagens, as cores, os cheiros, os sentidos e a minha presença em cada escola. Estar ali, atenta, em busca de subsídios para um tema tão importante e atual foi uma descoberta. Ver de forma diferente, analisar a fundo... É impressionante como isso parece tão difícil a princípio e se torna imensamente prazeroso e essencial depois. Tudo que li, pensei, discuti e analisei em meus estudos e seminários de mestrado estava ali: era só abrir olhos e os ouvidos para aprender e apreender!

QUADRO 1
Sujeitos que foram entrevistados e que responderam a questionário

SUJEITOS	ESCOLA	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
Diretora Leda	Colégio Petúnia	X	—
Diretora Laís	Escola Jasmim	X	—
Diretora Olga	Escola Jasmim	X	—
Diretora Priscila	Colégio Margarida	—	X
Diretora Ana Lúcia	Escola Camélia	X	—
Supervisora Lúcia	Colégio Margarida	X	—
Professora Arlete	Colégio Petúnia	—	X
Professora Aparecida	Colégio Petúnia	—	X
Professora Darci	Escola Jasmim	X	—
Professora Maria	Escola Jasmim	X	—
Professora Helena	Colégio Margarida	—	X
Professora Mirian	Colégio Margarida	—	X

[44] Em escolas menores, a supervisão pedagógica é exercida pela própria diretora, que acumula os cargos de administradora e coordenadora pedagógica.

Percebi que teria dificuldade de acesso às escolas na primeira visita que fiz ao Colégio Petúnia: ao solicitar uma entrevista com a diretora Leda,[45] a secretária que me atendeu ao telefone perguntou qual era o assunto e, ao ouvir que se tratava de uma pesquisa, disse que a diretora não teria tempo para conversar comigo. Também percebi que a conversa não seria facilitada pela direção do Colégio Margarida; embora tenha entrevistado a diretora e a supervisora, não pude falar com as professoras. Diante da dificuldade em entrevistar professoras dessa escola, fiz do roteiro uma entrevista em forma de questionário, que deixei na escola para que as professoras respondessem.

Na Escola Jasmim, obtive permissão das diretoras Laís e Olga para falar diretamente com as professoras e lá permanecer por várias horas em duas oportunidades. Consegui entrevistar só duas professoras dessa escola, que desde o início se mostrou aberta e receptiva à pesquisa: me permitiu lá estar e permanecer sempre que precisasse. Assim, estive lá quatro vezes e entrevistei diretoras e professoras por duas vezes.

Minha primeira visita ao Colégio Petúnia evidenciou a necessidade de me posicionar como alguém que, ainda não tendo opinião formada, se interessa por conhecer o sistema apostilado. No momento, lembrei-me dos estudos em que Szimanski (2002) esclarece a situação que vivenciei, explicando que o entrevistador, quando procura seu interlocutor, tem expectativas em relação a ele e às informações desejadas; espera que esteja disposto a colaborar e que entenda sua linguagem e suas solicitações. Mas essa é uma expectativa ingênua, pois:

> Para o entrevistado, a situação também pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. [...] Essa organização do processo de interação inclui a emergência de significados não só referentes ao conteúdo da fala, mas também à situação de entrevista como um todo, à relação interpessoal que se instalou, à história de vida do entrevistado e a seu ambiente sociocultural. (SZIMANSKI, 2002, p. 17).

Passei, então, a procurar as diretoras sem avisar antes, na intenção de convencê-las a participar da pesquisa pelo uso de fatos que lhes mostrassem a importância e atualidade do trabalho e enfatizassem a relevância da colaboração delas. Ajudou-me a notícia, que estava sendo amplamente divulgada na cidade, de que a prefeitura de Uberaba iria acertar uma parceria com o Sistema Positivo de Ensino a fim de treinar professores para dar suporte às aulas de Informática Aplicada à Educação nas escolas municipais. Esse assunto serviu de introdução nas entrevistas com as diretoras: logo que chegava à escola, eu perguntava a opinião da diretora, e a discussão acontecia. Outro facilitador foi ter em mãos a reportagem "Prefeituras de SP terceirizam a

[45] Os nomes com que me refiro às pessoas mencionadas nesta pesquisa são fictícios, para lhes preservar a identidade.

educação", publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* de 30 de janeiro de 2006.[46] Eu levava o jornal e discutia com as diretoras, fazendo uma analogia com o que ocorria em Uberaba, e pedia a opinião delas. Nesse momento, mostravam-se muito interessadas em conhecer a reportagem e discutir o assunto. Percebi que se interessavam porque consideravam a adoção do Sistema Positivo um "diferencial, uma parceria forte" que se perderia se as escolas públicas — freqüentadas por alunos de baixa renda — também o adotassem.

4.2 **O contexto: escolas, diretoras, professoras, material didático**

Nesta seção, faço uma leitura analítica dos dados da pesquisa, tendo em mente as características do contexto e dos sujeitos pesquisados, analisados segundo categorias indicadoras da influência exercida pela indústria cultural em quatro escolas de ensino fundamental de Uberaba que adotam o ensino apostilado e materiais didáticos provenientes de empresa prestadora de serviços educacionais. Por ser a adoção de "pacotes didáticos" padronizados um assunto ainda pouco estudado,[47] foi importante entender como ocorre a parceria com as empresas fornecedoras do material e como este é usado e adaptado aos diversos contextos escolares.

Embora as escolas pesquisadas estejam em bairros mais centrais da cidade, têm características que revelam heterogeneidade. As escolas Camélia e Jasmim são de pequeno porte; têm oito turmas e atendem alunos da educação infantil e do ensino fundamental até a quarta série; os colégios Petúnia e Margarida foram considerados como de médio porte; têm doze turmas, em média, e atendem alunos da educação infantil à sexta série. As condições de funcionamento (equipamento, manutenção da limpeza, conservação do prédio, espaço físico e atendimento) variam, ainda que todos usem espaços residenciais adaptados — como registrei ao sair da entrevista com a primeira diretora:

> Achei o Colégio Petúnia triste, uma escola escura e pouco receptiva! Enquanto aguardava a diretora, pude acompanhar um pouco a rotina de aula das turmas próximas — quinta e sexta séries —, com aulas expositivas, alunos enfileirados, e presenciei a euforia deles com o sinal para o intervalo: saíram todos correndo e gritando palavras de júbilo e se puseram a correr um atrás do outro o tempo todo, numa espécie de "pega-pega" com muitos gritos e risco de quedas, já que corriam em volta da escola e pelo pátio em alta velocidade. Não vi nenhum professor nesse dia, nem alguém que acompanhasse o momento do intervalo, que tinha como único atrativo a correria desenfreada. Na secretaria naquele momento havia duas auxiliares, que se revezavam entre digitação, xerox, atendimento ao portão e à direção, correndo muito e me parecendo bastante tensas. (DIÁRIO DE CAMPO).

[46] Caderno Cotidiano, p. C1 (ver ANEXO 3).
[47] Consulta em periódicos nacionais e bancas de dissertações e teses (portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES) não mostrou trabalhos de pesquisa sobre o tema deste trabalho.

As outras três escolas, porém, tinham ambientes agradáveis: duas são mais espaçosas e arejadas, como a Escola Jasmim e o Colégio Margarida. Quanto à Escola Camélia, mesmo sendo menor, observei uma preocupação com a adequação do espaço para garantir mais conforto aos alunos — o registro de minhas observações após a primeira visita à escola se refere a isso:

> A escola [Camélia] é pequena, numa residência adaptada; havia poucas crianças naquele horário — somente as do período integral —, e a diretora me atendeu com atenção na sala que ela divide com a secretária da escola. (DIÁRIO DE CAMPO).

> O Colégio Margarida atende até a 6ª série e está ampliando uma turma a cada ano. Fui recebida pela supervisora por motivo de estar a diretora Priscila envolvida com os preparativos para a festa junina, que — segundo a supervisora Lúcia — "é um grande evento na escola, para o qual inclusive alugamos o espaço da Casa do Folclore, com quadrilhas, danças, comidas típicas e todas as brincadeiras tradicionais, além de uma banda que toca ao vivo, animando os pais noite adentro". Lúcia — muito solícita — me convidou a conhecer a escola, que é muito organizada e bonita, com propagandas do Sistema Positivo afixadas nas paredes e penduradas em móbiles por toda a secretaria e corredores. Pude ver umas 15 crianças da educação infantil, que estudam em período integral, almoçando em mesinhas de altura adequada e com acompanhamento de professoras e auxiliares. O cardápio incluía verduras, legumes, carne, arroz e feijão, e as crianças comiam tranqüilas. Lúcia me levou, também, até o local onde acontecem as obras para ampliação, visando estender o atendimento até a oitava série em dois anos. Pude ver as salas de aula, quadra, biblioteca e sala de informática, além dos "playgrounds", que são separados por faixa etária. A supervisora conversou comigo durante alguns minutos na sala de supervisão pedagógica e explicou que a diretora Priscila é extremamente dedicada e investe muito na escola. (DIÁRIO DE CAMPO).

> A escola [Jasmim] é adaptada em uma ampla casa de dois andares, com piso em tábua corrida, varandas e plantas. No primeiro piso, tem várias salas abertas ao pátio frontal e sem separação de paredes, sendo utilizadas para informática, secretaria/diretoria, piscina, laboratório de ciências, salas de aula do maternal, primeiro e segundo períodos e sala de leitura (biblioteca) com almofadas e estantes baixas, num ambiente aberto e colorido. No segundo piso, ficam as salas de aula dos alunos na faixa etária de 6 a 10 anos. É bonita, limpa e agradável; possui trabalhos dos alunos nos murais e propagandas do Sistema Positivo de Ensino por toda a escola. (DIÁRIO DE CAMPO).

Do ponto de vista da proposta pedagógica, nas escolas Camélia e Jasmim preponderam a preocupação com a alfabetização e um clima mais ameno quanto ao progresso do trabalho com a apostila. Mas se percebe que o Sistema Positivo consome todo o tempo na escola, pois, quando não estão estudando pela apostila, os alunos desenvolvem atividades com *softwares* na sala de informática, fazem experiências, põem em prática

receitas de quitutes contidas nas apostilas ou pesquisam no portal — conforme nos relata a professora Darci, da Escola Jasmim:

> Já terminei as atividades propostas na apostila para o primeiro bimestre e agora estou trabalhando atividades complementares no computador através de sugestões presentes no portal na Internet para enriquecer e variar as aulas. Eu e os alunos estamos gostando muito dessas atividades, elas são recentes no Positivo.

Os colégios Petúnia e Margarida se ocupam muito com o ensino de 5ª e 6ª séries, sobretudo com a disciplina dos alunos para cumprirem os conteúdos da apostila a tempo e obterem bons resultados em avaliações e processos de recuperação, para quem não acompanha o ritmo do trabalho.

> Aos alunos que apresentam certa dificuldade, o colégio [Margarida] oferece aulas de suporte; essas aulas são individuais, no período contrário que a criança estuda. Existe, também, a recuperação paralela, que ocorre no encerramento do primeiro semestre e do segundo semestre. (DIRETORA PRISCILA)

> [A recuperação dos alunos] ocorre paralelamente durante o ano. São desenvolvidas novas atividades em sala no caderno. E, ao final de cada semestre, há recuperação. (PROFESSORA HELENA, Colégio Margarida).

> O procedimento [para quem não consegue acompanhar as atividades] é dar a esse aluno atividades extras com explicação para que o mesmo, aos poucos, vá entrando no ritmo do trabalho. São feitas duas recuperações, sendo uma no meio do ano e outra no final do ano letivo, onde as mesmas vêm acompanhadas de um trabalho e uma avaliação. (PROFESSORA MIRIAN, Colégio Margarida,).

> Durante três dias, os alunos refazem atividades do bimestre e uma avaliação no valor do bimestre. Somamos a nota da prova com a do bimestre, dividimos por dois e prevalecerão apenas 60%. Se o aluno conseguir nota inferior à que ele já havia tirado no bimestre, prevalece a maior. (PROFESSORA APARECIDA, Colégio Petúnia).

> A recuperação é paralela e final. A paralela acontece diariamente, quando percebemos que alguns alunos têm dificuldades; mas ela é reavaliada quando terminamos os bimestres: o aluno que não conseguiu 60% no bimestre, é dado uma oportunidade de vir ao colégio [Petúnia], refazer alguns exercícios, juntamente com explicação do professor, depois faz uma atividade avaliativa para tentar conseguir os 60%. No final do ano, também é dada essa oportunidade, sanadas as dúvidas que surgiram durante o ano; após atividades e explicações, são dadas atividades avaliativas. (PROFESSORA ARLETE).

A diretora do Petúnia relatou que a escola costuma reunir pais e alunos na sala da direção quando os resultados das avaliações são insatisfatórios; assim, eles se comprometem a ajudar o filho em casa; do contrário, "[...] não dá tempo de encerrar os assuntos estudados e cumprir o que está previsto nas apostilas" (DIRETORA LEDA). Em geral, os pais são chamados

ao colégio para se "responsabilizarem pela aprendizagem" dos filhos. O relato das professoras revela isso:

> Há a chamada individual, um trabalho que realizamos com os pais, o aluno, o professor, o coordenador e a diretora do colégio [Petúnia], "visando" à conscientização e verificação de algum tipo de problema que possa estar atrapalhando a aprendizagem do aluno. [...] Durante três dias, os alunos refazem atividades do bimestre e uma avaliação no valor do bimestre. Somamos a nota da prova com a do bimestre, dividimos por dois e prevalecerão apenas 60%. Se o aluno conseguir nota inferior à que ela já havia tirado no bimestre, prevalece a maior. (PROFESSORA APARECIDA).

> Fazemos atendimento individual com pais, alunos, professores, coordenadora e diretora do colégio [Petúnia] para conscientizar e verificar o problema que possa estar atrapalhando o rendimento do aluno. (PROFESSORA ARLETE).

As respostas da diretora e das professoras do Petúnia deixam entrever muita confiança na metodologia adotada com a parceria, pois, se um aluno não aprende, não procuram rever a metodologia e ensinar de outra forma, apenas repetem atividades; se ainda assim a dúvida persistir, convocam os pais a fim de descobrirem qual é o "problema" do aluno. Tem-se a impressão de que o ensino ocorre independentemente do trabalho ou da dedicação do professor e que o sucesso do aluno resultará da riqueza do material, elaborado por especialistas. Esta resposta da diretora Priscila, do Colégio Margarida, reitera essa impressão*:* "Com certeza. Os alunos ficaram mais independentes, curiosos, pois o material os leva a todos esses passos".

Considero que esse fator faz o professor se desinteressar na formação contínua: acreditar na completude do "pacote" pode fazê-lo perder o interesse em se atualizar e em descobrir caminhos para ensinar e aprender. E mais: considerar o material didático produzido por especialistas como o que há de melhor metodologicamente e do ponto de vista do conteúdo pode deixar o docente numa situação inferior, a ponto de achar que terceirizar o ensino é normal e saudável, pois, com esse material na mão, qualquer um pode ensinar. Vê-se aí um movimento que o leva à desprofissionalização. Também os pais se sentem no direito de exigir que a escola aplique o conteúdo, seguindo à risca a metodologia "comprada" nos "pacotes"; acreditam que, assim, as crianças aprenderão e eles terão o retorno do investimento que fizeram. Isso mostra certa descrença na competência e capacidade docente.

Do modo como vejo o problema, o respeito à profissão se perde quando o próprio professor não trabalha com autonomia e confiança, diga-se, quando não mostra aos pais que ele sabe o que faz, nem lhes mostra a importância de considerar que cada aluno tem ritmos e habilidades de aprendizagem singulares. Uma conversa com a diretora Ana Lúcia, da Escola

Camélia, comprova isso e permite perceber situações por que passa cada escola, justamente pela singularidade de seus discentes. Ela diz que "[...] tem receitas e experiências que a escola 'tem' que seguir e nem sempre é possível adquirir o material ou ficar pedindo aos pais". Quando lhe pedi para me explicar por que afirma que a escola "tem" de fazer isso, ela disse:

> Os pais querem que use tudo o que vem na apostila, caso contrário não compensa o investimento na compra do material todo bimestre. Não entendem que a turma precisa trabalhar o conteúdo adaptado às suas necessidades, acham que a criança tem que aprender tudo o que está lá [na apostila], e isso não ocorre porque a dinâmica de cada sala é diferente e o ritmo da cada aluno também. Não há como uniformizar... (Escola Camélia).

Perguntei então se, na opinião dela, a apostila inibe a autonomia do professor:

> Sim! A apostila "engessa", principalmente na educação infantil, onde os prazos têm que ser muito flexíveis e os objetivos, adequados à turma [...]. Engessa a "própria escola", que vê sua filosofia e seu Projeto Político-pedagógico inviabilizados.

Ainda mais intrigada, perguntei por que estariam inviabilizados, e ela disse que "[...] a criança fica em segundo lugar, o importante é o que está na apostila, é vencê-la. Então é um estresse... projetos, então, nem pensar!". Também constatei essa realidade ao fazer minha última visita à Escola Jasmim.

Ficou claro que, ao realizarem a parceria, as escolas tendem a se envolver de tal forma com os materiais produzidos pela empresa educacional, que este passa a ser sua referência no ensino; por conseqüência, não haverá mais preocupação com a elaboração de projetos ou discussão sobre as necessidades discentes e da comunidade escolar.

A inviabilidade do projeto político-pedagógico, que teria de ser construído coletivamente na escola a fim de programar e organizar suas atividades e seus procedimentos segundo cada realidade específica, revelou-se, também, nas outras escolas. Isso confirma o que afirmou a diretora Ana Lúcia, da Escola Camélia, quando diz que a parceria pode "engessar" a escola. Na Escola Jasmim e no Colégio Margarida existem alguns projetos próprios e atividades elaboradas pelo coletivo de professores, independentes do Sistema Positivo — embora a maioria se restrinja a datas comemorativas que culminam nas festividades com presença de pais e alunos, como relatei em meu Diário de Campo após a segunda visita à Jasmim, onde presenciei ensaios para o Dia das Mães: entusiasmadas, as professoras usavam um CD com músicas que receberam do Positivo para as principais datas a serem comemoradas na escola.

> Percebi que, apesar de se sentirem apoiados utilizando o material e tendo acesso ao *site*, os professores trabalham muito isolados uns dos outros, e os projetos da escola são em função de datas comemorativas, nas quais procuram mostrar o trabalho e o desenvolvimento das crianças aos pais. (DIÁRIO DE CAMPO).

O Colégio Petúnia tem só um projeto próprio. Segundo Leda, é por causa da falta de tempo, ou seja, do acúmulo de disciplinas a serem dadas, sobretudo a partir da quinta série. O colégio não recorre aos serviços de assistência como o portal e os *softwares* do Sistema Positivo; usa só a apostila:

> [...] quase paramos esse ano [2007], mas resolvemos continuar mais um pouco [...] o motivo da indecisão é porque a escola tem encontrado dificuldades no cumprimento do que está previsto com algumas turmas, visto que, com a proximidade do final do bimestre, quando chega a nova apostila, os alunos se sentem desmotivados pelo material em uso e querem logo iniciar com o novo. (DIRETORA LEDA).

Leda se mostrou desanimada, também, quanto à parceria pedagógica, que no início parecia fácil e sempre presente, mas que ficou difícil graças à distância, que obriga à consulta ao *website* ou por telefone, de maneira formal e descontextualizada. A diretora afirmou que não há visitas à escola nem ela chama a assessoria:

> [...] quase não utilizamos o *site* ou telefone, resolvemos tudo por aqui. O sistema promove dois encontros por ano, fora de Uberaba; fica caro, mas procuramos ir. O ruim é ter que suspender as aulas nesses dias... os pais não gostam. A escola é quem paga as passagens e estadias para esse encontro, por isso não vão todos.

A preocupação com o preço da capacitação semestral e a necessidade de suspender as aulas por dois, três dias — o que desagrada aos pais — é de todas as escolas. Só a equipe da Jasmim (professores e diretoras) vai toda e não relata maiores problemas com os pais por isso, sendo que a diretora Olga vê no encontro uma oportunidade de aprender e trocar experiências. Ela explicou que "[...] a direção e a coordenação fazem cursos separados do professor e recebem orientações e material, incluindo instruções sobre planilhas de custos e outros assuntos administrativos". Também disse que:

> [...] o que ocorre é que existe uma certa rivalidade entre as escolas particulares numa mesma cidade, por esse motivo todas ficam muito isoladas em si próprias, diferentemente das escolas da rede municipal, por exemplo, onde diretoras, supervisoras e professores podem se reunir para discutir e trocar experiências e contar com a orientação da própria Secretaria de Educação... A escola particular, não. Resolve tudo sozinha, ali, no seu próprio núcleo. Isso é cansativo e desmotivante muitas vezes... Trocar idéias e conhecer outras realidades é sempre enriquecedor, não acha?

Esse é um importante fator favorável à busca de parcerias: o isolamento das escolas particulares. Apenas a Escola Jasmim faz reuniões periódicas para discutir assuntos da escola; sobre as orientações pedagógicas feitas por telefone ou via *e-mail*. Olga disse que os usa sempre, embora o material seja rico e quase dispense orientações extras, pois "[...] os professores recebem manuais e orientações também". Essa escola foi, ainda, a única a revelar

certa independência da apostila, visto que adota livros complementares, como informa a professora Maria (4ª série):

> Complemento bastante, uso o portal no *site* para propor pesquisas e em busca de sugestões de atividades. Cada aluno tem uma senha e navega para descobrir novidades e pesquisar. Adoto um livro de gramática porque meus alunos vão prestar exames para entrar em outro colégio na quinta série, e a apostila não traz do jeito que cai na prova que eles farão. [...] A gramática da apostila é a de uso e vem inserida nos textos, mas na prova dos outros colégios os alunos têm que saber responder o que é um adjetivo, um artigo, um sujeito... [...] Dá tempo de vencer a apostila, a gramática e fazer atividades extras. [...] Tenho total liberdade para trabalhar em sala de aula.

Ao entrevistar a professora Darci, da mesma escola, questionei se ela achava que o conteúdo das apostilas melhorava o interesse dos alunos; e ela disse que percebeu mais interesse porque "[...] o material é lúdico, faz com que o aluno tenha prazer em estudar. Também auxilia muito a busca através da pesquisa". Ela também esclareceu que não se restringe à apostila, complementa o conteúdo: "[...] com livros de literatura e atividades extras, porque a turma acaba muito rápido a apostila, apesar de fazermos as experiências e receitas sugeridas e ainda pesquisas no *site*".

Darci me relatou que procura fazer com a turma na escola as receitas sugeridas pelas apostilas; entusiasmada, deu o exemplo de um "Cachorro-quente gratinado", que a turma adorou e até ensinou para suas famílias. Segundo ela, os pais comentam que aprenderam com os filhos e fazem constantemente em casa. A essa altura, pegou uma apostila para mostrar como eram tratados os assuntos. Lemos juntas, na parte de matemática, um problema proposto que partia deste tema: uma família programando uma viagem de avião para Foz do Iguaçu. As questões incluem cálculo de custos do passeio: preço das passagens para os membros da família segundo a idade, estada e alimentação. Havia fotos das cataratas do Iguaçu como ilustração e a professora explicou que aproveitava para "[...] conversar com os alunos sobre suas viagens recentes e mostrar no mapa a localização da região Sul e das cataratas, sugerindo que os alunos trouxessem fotos ou recortes do local".

Aqui ficou claro para mim que o problema não é o "pacote", mas o modo de usá-lo. Por mais completo que seja, não creio que apenas um livro ou apostila abranjam a diversidade de situações de cada sala de aula. Por isso, defendo que o professor tem de sempre procurar outras formas e outros materiais para ensinar, de preferência pertinentes e presentes no dia-a-dia para que haja contextualização, análise e ampliação do que se aprende na escola.

Sobre a adoção do sistema apostilado na rede pública, a professora Darci disse que "[...] o material teria que ser adaptado porque ficaria difícil trabalhar temas tão distantes da realidade do aluno, não haveria o mesmo interesse". Essa preocupação relativa à aplicação do sistema na rede pública se evidenciou, também, nas entrevistas com a diretora Leda e a supervisora Lúcia — esta até me explicou que teve de se reunir com os pais para tranqüilizá-los, como relato no Diário de Campo:

> Lúcia me revelou que foi necessário fazer uma reunião e conversar com os pais, esclarecendo que a prefeitura apenas havia comprado as "Mesas Educacionais Alfabeto[48]" do Sistema Positivo para trabalhar a Informática Aplicada com os alunos das escolas municipais e que era uma parceria diferente, não envolvendo aquisição de apostilas e assessoramento pedagógico. Conversamos um pouco sobre o assunto, e Lúcia disse acreditar que, no caso de as escolas públicas adotarem o material, os alunos teriam muita dificuldade porque, para obter bons resultados, é preciso que alunos e professores consultem sempre o portal, professores e direção participem dos encontros promovidos e recebam apoio das famílias no desenvolvimento das atividades, sem falar na realidade que é bem diferente e poderia tornar distante dos alunos alguns dos temas das apostilas. (Colégio Margarida).

> Fui recebida pela diretora, que num primeiro momento se mostrou reticente e nem sequer me convidou para entrar em sua sala: conversou comigo em pé, do outro lado do balcão, na secretaria da escola. Expliquei que buscava subsídios para a pesquisa nas quatro escolas de Uberaba que são parceiras do Sistema Positivo de Ensino, mostrei a reportagem da *Folha de S. Paulo* e perguntei sua opinião sobre a notícia de adoção do ensino apostilado em escolas públicas, que inclusive já está sendo implantado em Uberaba, começando pela parceria da prefeitura com o próprio Sistema Positivo na capacitação de professores para a Informática Aplicada. A diretora começou, então, a se abrir um pouco mais, afirmando ainda não ter lido a reportagem à qual me referia; passou os olhos pelo jornal que lhe apresentava e confirmou ter ouvido comentários sobre o convênio da Secretaria de Educação de Uberaba com o Sistema Positivo. Quanto à adoção de sistema apostilado em escolas públicas, considera que seria muito complicada e explicou, dizendo: "[...] o ritmo dos alunos é muito variado, além da pouca assistência dos pais, que ao meu ver são fundamentais nesse processo". Leda relatou que a escola precisa dos pais quando realiza uma parceria como essa e explicou que tem por costume reunir pais e alunos na sala da direção quando os resultados nas avaliações não são satisfatórios; assim, selam o compromisso de ajudar o filho em casa, "[...] senão não dá tempo de encerrar os assuntos estudados e cumprir o que está previsto nas apostilas". (Colégio Petúnia).

As duas escolas que trabalham com alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries apresentaram diferenças em relação às que trabalham só com crianças da educação infantil até a 4ª série; nelas, o "clima" relativo ao conteúdo das apostilas parece mais ameno. Nos colégios Petúnia e Margarida — que trabalham com alunos do ensino fundamental até a 6ª série —, percebi um ponto em comum: a preocupação em vencer o conteúdo, que resulta numa ênfase maior em situações que envolvem provas, recuperação, notas, cobrança dos pais, em relação aos resultados, e da escola, em relação ao apoio dos pais.

---

[48] "Indicadas para os diversos estágios da educação infantil, primeira fase do ensino fundamental e educação especial, as mesas educacionais são integradas por módulos eletrônicos, *softwares* educacionais e uma variedade de materiais concretos. Com leiaute exclusivo (FIG. 2), permitem o trabalho conjunto de até seis crianças, favorecendo e estimulando a socialização e o desenvolvimento de atividades em grupo." (GRUPO POSITIVO, 2007. Disponível em: http://www.portalpositivo.com.br/.).

4.3 **Análise dos dados**

Minha condição de educadora e pesquisadora foi uma parte inerente e dinâmica da construção do conhecimento. Articulando aproximação e distanciamento, racionalidade e afetividade, simbólico e imaginário, num trabalho complexo de procurar controlar minhas inclinações pessoais e até pré-conceitos (conceitos prévios) que trago como educadora e cidadã, dispus-me às análises, tendo em vista que:

> O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo [...] trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A análise do relato das diretoras e professoras das escolas Camélia e Jasmim — que têm menos alunos, contam com professor único por turma e atendem alunos da educação infantil e ensino fundamental até 4ª série — revela que há mais facilidade quanto aos procedimentos adotados quando um aluno não consegue acompanhar o ritmo do trabalho. Nesses casos, a recuperação é processual e envolve monitoria entre alunos e atendimento individualizado pela professora, sem necessidade de aulas fora do horário. Mesmo assim, como se observa no relato das diretoras e da professora da Escola Jasmim, há uma tendência a se atribuir o sucesso pedagógico da escola à qualidade do material oferecido pelo Positivo — o relato da professora Maria registrado em meu Diário de Campo deixa entrever isso:

> A professora afirmou que não tinha grandes problemas com essa questão porque a recuperação era feita diariamente, em sala de aula, com atendimento individualizado, e acrescentou: "Por ser um material que, além da apostila inclui um CD-ROM e um *site* de pesquisa, faz com que haja um maior acompanhamento".

Embora as professoras digam que têm liberdade para modificar o currículo, percebi que é complicado contextualizar os conteúdos tendo em vista as experiências e necessidades dos alunos. Na entrevista, as professoras Darci e Maria tiveram dificuldade em responder à questão; agiram como se eu tivesse perguntado sobre as atividades extras, de enriquecimento do currículo. A professora Darci garantiu: "a apostila e o próprio material dá a possibilidade de acrescentar atividades extras", "[...] além do material apostilado, utilizamos o CD que contém jogos e atividades extras e também o 'Saibamais', um *site* com curiosidades sobre o conteúdo estudado" (Escola Jasmim). Quando esclareci que me referia à maneira como eram

trabalhados os temas do interesse de cada turma, que surgem não apenas das vivências e curiosidades relativas ao contexto social, mas da própria classe enquanto grupo, Darci respondeu afirmando não haver problemas porque "[...] os assuntos das apostilas são atuais e adequados à faixa etária". Nesse momento, ela mostrou que não reconhece a importância de se valorizarem a cultura, os costumes e os valores trazidos pelo aluno, próprios de convivência dele e um ambiente sociocultural com características e necessidades específicas.

Percebi que as professoras tiveram dificuldade em explicar como contextualizavam os conteúdos em relação ao momento particular vivenciado pela turma e ao que ocorre dia a dia no mundo e na comunidade onde vivem. A professora Helena, da Escola Margarida, respondeu que contextualizava o currículo "[...] em atividades referentes às datas comemorativas e sempre buscando integrar o conteúdo ao dia-a-dia dos alunos". Com isso, demonstrou uma tentativa de motivar os alunos com base no conteúdo da apostila, pois não há tempo ou espaço para discutir o que pensam os alunos e o que de fato mobiliza a turma relativamente às vivências e experiências de seu cotidiano e do mundo onde vivem. Sua colega professora Mirian respondeu que a contextualização ocorre "[...] com as explicações do livro, registro no caderno, cartazes explicativos, pesquisas e experiências". Como essas atividades de pesquisa e experiências são restritas ao *website*, aos CDs ou às apostilas provenientes do "pacote didático", comprovei a impossibilidade de haver uma contextualização real dos conteúdos trabalhados em sala de aula; isso exigiria desprendimento de uma única ideologia mediante a busca de material de leitura e pesquisa em fontes variadas que retratassem com mais exatidão o momento histórico-cultural vivido pela sociedade à procura de possibilidades de análises e intervenção.

No Colégio Petúnia, a dificuldade permaneceu. A professora Aparecida não respondeu, e a professora Arlete respondeu que a contextualização se dava "[...] através da interdisciplinaridade com exercícios, jogos, brincadeiras etc.". A dissociação do conteúdo com a realidade do aluno comprova, outra vez, que, assim como os produtos deixam de ser o resultado da autonomia do espírito humano para serem mercadorias quando encerram em si uma finalidade de dominação ideológica, os "pacotes" tendem a transformar o ensino em mercadoria, vendido pronto e organizado, como se pudesse ocorrer dissociado do ritmo, interesse e contexto de cada aluno, cada escola e cada professor. Quando não permite às pessoas expressarem livremente individualidade e singularidade delas, acaba por converter sua subjetividade num sistema totalitário de modos de pensar, agir e sentir, além de se apresentar como única forma possível de expressá-las, mas não sem dirigi-las e incutir nelas uma falsa consciência (PEDROSO, 2002).

A diretora do Petúnia deixa clara essa situação ao dizer que os professores podem adaptar o uso do material impresso, mas que "[...] gostam de seguir porque os assuntos são interligados"; e mais: "[...] se não seguirem não dá tempo de concluir a apostila, por esse motivo só é possível trabalhar um projeto da escola no ano todo" (DIRETORA LEDA). Também reiteram essa situação as respostas dadas pelas professoras quanto à constatação de alterações no desempenho dos alunos com o uso do material:

> Os alunos têm um pouco de dificuldade com o material, pois as atividades fazem com que o aluno tenha que ler várias vezes as questões, interpretar, analisar para tentar chegar aos resultados ou às respostas. [...] Trabalho de acordo com o nível de cada turma, tentando adaptá-la ao uso do material. [...] podemos criar atividades variadas de acordo com as atividades e temas propostos pelo material. (PROFESSORA ARLETE).

> Considero vantagem o apoio ao professor, o material atualizado constantemente, a troca de experiências com outras escolas conveniadas, a facilidade de contato com o pessoal do Positivo, resultando numa parceria eficiente e humana. (DIRETORA OLGA, Escola Jasmim).

Os "pacotes" parecem sugerir que tudo que o aluno precisa saber está ali naquele material, basta segui-lo, passo a passo, para obter sucesso; logo, tendem a tornar os envolvidos em consumidores de produtos educativos. A diretora Ana Lúcia da Escola Camélia comprova essa visão consumista no aluno quando, ao relatar suas dificuldades em manter a parceria, explicou que "[...] tem o caso daquele aluno que não 'venceu' a conteúdo da apostila e se frustra porque no final do bimestre chega a próxima e ele não quer mais 'nem ver' a antiga" (entrevista, 5/4/2006). Como exemplo, posso citar os resumos de obras literárias encontradas nas apostilas (sobretudo, aquelas preparadas para o ensino médio) ou na Internet. Os resumos jamais vão substituir o livro, que proporciona ao leitor a compreensão da mensagem com acompanhamento gradual da trama; ler o resumo é, na verdade, um ato de puro consumo que resulta na perda do objetivo principal da leitura — prazer da descoberta pelo entendimento da trama e da apreciação do estilo de cada autor — e do hábito de freqüentar bibliotecas, onde os alunos poderiam ter acesso a livros, catálogos, revistas ou *softwares* variados sobre um mesmo assunto que lhes proporcionariam a oportunidade de analisar as diferentes visões sobre o tema.

Os pais, sobretudo, apóiam-se na idéia de que o conhecimento está contido naquele material didático que adquiriram: acreditam que o investimento financeiro compensa porque seus filhos têm o melhor ensino possível, com o material mais completo e moderno, elaborado por especialistas. Ora, não é outra se não esta a situação que se depreende da fala de algumas entrevistadas:

> Os pais se sentem seguros porque os alunos obtêm ótimos resultados quando terminam a quarta série e fazem testes para ingressar na quinta série em outra escola. Inclusive, quando precisam transferir os filhos por motivo de mudança, procuram escolas conveniadas. Não temos problemas com isso. (DIRETORA LAÍS, Escola Jasmim).
>
> Os pais aprovam o Sistema Positivo, apesar de encontrarem um pouco de dificuldade para auxiliar seus filhos. (PROFESSORA ARLETE, Colégio Petúnia).
>
> [...] os pais querem que use tudo o que vem na apostila, caso contrário não compensa o investimento na compra do material todo bimestre. (DIRETORA ANA LÚCIA, Escola Camélia).

Sabemos que a indústria cultural se faz presente na racionalização das técnicas de divulgação e distribuição de seus produtos, que usam recursos de *marketing* pelos quais "se vendem", prometendo facilidade, organização e eficiência. A fim de atingir pais, diretores e professores das escolas particulares, a divulgação do Sistema Positivo de Ensino é feita por meio de publicidade em jornais e revistas voltados a um público com mais poder aquisitivo e cultural: jornal *Folha de S. Paulo*, revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Época*. São amplamente divulgados, também, em materiais voltados ao trabalho do professor especificamente, como as revistas *Nova Escola* (FIGS. 1 e 2) e *Veja na Sala de Aula*, veículos que transitam no ambiente escolar e podem influenciar diretores, coordenadores, professores e até o aluno, que também se sente importante por fazer parte de um grupo forte e moderno.

Ao longo da pesquisa e com base em referências teóricas, sobretudo os estudos de Leda Aparecida Pedroso e Luci Mara Bertoni (2002), analisei as informações recolhidas em entrevistas, questionários e observações feitas nas escolas. Tais informações me possibilitaram apontar nos "pacotes educacionais" traços que os identificam como artefatos da indústria cultural, a seguir.

1) *Estímulo ao conformismo social e à atitude passiva nos usuários*. Os "pacotes" deixam acomodados professoras e diretoras, que passam a acreditar na modernidade do material como garantia de acompanhamento da aprendizagem; não há momentos de reflexão e discussão; a aprendizagem é individualizada, sem trabalhos em grupo, sem preocupação de adequar o conteúdo e sua forma de aplicação em sala de aula.
2) *Supressão das relações profissionais, administrativas e pedagógicas*. Embora sejam as professoras as responsáveis por implementar as propostas didáticas dos "pacotes", não são consultadas a respeito da adoção do material pelas diretoras das escolas parceiras; nas reuniões semestrais organizadas pelo sistema apostilado, professoras e diretoras têm atividades separadas: estas recebem orientações sobre custos e marketing; aquelas, sobre como usar o material.

3) *Traços da ideologia neoliberal: reificação e alienação* (*capitalismo*). Professoras e diretoras são levadas a acreditar que a boa aprendizagem resulta do material; as dificuldades discentes não são vistas como resultado da descontextualização ou fragmentação de conteúdos, mas da incapacidade dos alunos para usar o material. Para suscitar e manter o interesse discente, as apostilas apresentam os temas de forma "interessante" e "moderna" utilizando a ludicidade nas atividades e jogos do Portal do Positivo na Internet. As professoras acreditam ser possível uma apostila retratar a vivência e o cotidiano dos alunos.
4) *Redução da capacidade de interpretar o mundo, distinguir o sentido das coisas*. A adoção desse sistema de ensino não provoca reflexões que visem adequar a metodologia de ensino, restrita ao que o material apostilado propõe. Não promove uma avaliação continuada e formativa — que continua a ser classificatória. Para as professoras, o mérito da boa aprendizagem é do material; basta aplicar o que está previsto no pacote e aguardar os resultados. A formação, do professor, portanto, reduz-se ao estudo de manuais e ao acesso ao *website* do Sistema Positivo; não há estímulo à reflexão sobre a prática, e a formação permanente é vista apenas como possibilidade de renovar a prática por meio de novas receitas. Assim, não há revelação; só constatação.
5) *Adoção de um ponto de vista unilateral, por serem a única fonte de informações, vistas com rapidez e em "forma de mosaico", o que desencadeia um processo de alienação*. O uso do "pacote" dá aos professores a sensação de segurança por entenderem que ele contém tudo que o aluno precisa saber. Os professores não são incentivados a pesquisar outras fontes de conhecimento. Por outro lado, o conteúdo tem de ser visto rapidamente porque tem "data de vencimento", o fim do bimestre, visto que a apostila deve ser desenvolvida em um bimestre.
6) *Presença de temas deslocados da realidade social que, portanto, não incitam questionamento nem dão condições de se perceber seu desenrolar a longo prazo*. Não há contextualização, porque o que o aluno pensa ou traz como bagagem cultural não é visto como importante, logo não é discutido em sala de aula, alunos e professores devem se adaptar ao material.
7) *Uso da afetividade e propostas que promovem identificação imediata: facilitar a vida, trazer felicidade e praticidade com qualidade indiscutível*. A publicidade e o material de apoio aos "pacotes" enfatizam assuntos e temas que provocam identificação imediata, por meio do apelo à afetividade mediante termos como parceria,

companheirismo, entendimento e pela identificação de quem lê com histórias e depoimentos tocantes de outros usuários.

8) *Interesse mercadológico: uso de estratégias básicas da indústria cultural* (*simplificação, "especialização", reiteração dos conteúdos*) *por meio de propostas que passam a idéia de que vieram para facilitar a vida, trazer felicidade e praticidade com qualidade indiscutível*. O sistema de ensino envia CDs às escolas e as incentiva a usá-los. Tais CDs apresentam: a) modelos de *outdoor* para divulgar o material na cidade; b) mensagens de "espera telefônica", que, na verdade, são propagandas da empresa prestadora de serviços educacionais porque afirmam que aquela escola é "parte integrante de uma rede forte e competente de ensino"[49].
9) *Promoção não problematizada de uma formação de professores e diretores ao dar mais receitas e depoimentos de sucesso para facilitar as coisas em vez de ensinar a ler as entranhas do objeto analisado*. Os "pacotes" passam a impressão de que o trabalho do professor é simples: basta aplicar a conteúdo, tornando-o interessante e diferente para motivar os alunos. Pensar para quê? O professor se atém à leitura do manual com orientações que recebe a cada dois meses, à utilização do site para pesquisas e dúvidas e à aplicação do que foi elaborado pelos especialistas do sistema em sua sala de aula.
10) *Uso de imagem para conquistar*. Associar-se a um grupo famoso e moderno é algo visto como vantajoso, e a publicidade do grupo enfatiza isso: a mídia é empregada com foco específico: via tevê, na novela *Malhação* (para se promover em horário adequado à faixa etária dos alunos) e em revistas voltadas ao setor educacional ou à população que tem poder aquisitivo maior, a exemplo da *Veja*, *Época* e *IstoÉ*... (a edição da *Nova Escola* de novembro de 2007 contém cinco anúncios do grupo).
11) *Incentivo ao consumismo*. Os alunos adoram saber que possuem o mesmo material que vêem nas mãos dos personagens da novela *Malhação*, da Rede Globo. Aqueles que têm mais dificuldade em acompanhar o conteúdo não aceitam a idéia de que os colegas vão receber a nova apostila e ele não (a escola, em geral, entrega-lhes a nova apostila e pede aulas de reforço para que vençam a anterior, o que se torna mais dispendioso para os pais, porque têm de levar o aluno à escola fora do horário,

[49] A assistência pedagógica à escola, prometida na formalização da parceria, deixa de existir quando a escola se restringe ao uso da apostila; só recebem visita anual da coordenação pedagógica do Sistema as escolas que acessam com freqüência o portal, que enviam fotos e relatos para a revista semestral, usam a "espera telefônica", os modelos de propaganda e mantêm contato pelo 0800 e pela Internet.

e para a escola, que precisa ter professores de reforço à disposição). Os pais exigem da escola que siga a apostila passo a passo, sem pular nada — para que vejam o retorno do investimento na aquisição do material, renovado a cada dois meses. Há reuniões semestrais organizadas pelo sistema de ensino que podem ser interessantes porque visam à troca de idéias entre escolas parceiras; mas poucas participam, pois a participação fica cara: cada escola tem de arcar com passagem e hospedagem de diretores, coordenadores e professores que forem se atualizar.

12) *Massificação pela padronização, que impede a expressão e o atendimento às singularidades*. Eis a idéia: o que há para aprender está na apostila, logo não é preciso elaborar outras maneiras de ensinar nem refletir sobre a prática; se o aluno não aprendeu, então há algo errado com ele ou a família. Não há tempo para projetos próprios, concebidos coletivamente e adequados à realidade da escola, porque não dá tempo de vencer os conteúdos se a escola parar sua aplicação para vivenciá-los (uma das diretoras empregou a expressão "engessar" para se referir à falta de autonomia das escolas no que se refere ao conteúdo e ritmo de aprendizagem). As reuniões de professores na escola não têm conteúdo nem debate de propostas, pois é necessário aguardar a chegada do próximo manual para se discutir o conteúdo (e fazê-lo com rapidez para aplicar a tempo).

13) *Aposta mais na eficiência de meios eletrônicos ou técnico-culturais da indústria, e menos na capacidade das pessoas*. Em algumas escolas, nota-se uma tendência a se "culparem" os pais, visto que o material é "inquestionável", por ser o melhor que há; feito por especialistas, o material dispensa preocupação com reflexões e troca de experiências entre professores na escola, como se sua adoção fosse garantia do sucesso. Quando os pais enfrentam dificuldades em ajudar os filhos, o material só serve para mostrar aos pais o quanto é necessário *ser especialista* para tratar da educação; nessa ótica, o professor se torna mero aplicador do que os especialistas pensaram. A mesma idéia é corrente entre as professoras, que se sentem *facilitadoras* da aprendizagem: resultado da adoção do sistema moderno, interessante, atual e que *dá total apoio com seus especialistas de plantão*.

Segundo Pedroso e Bertoni (2002), uma característica fundamental dos produtos da indústria cultural é a preponderância de temas organizados para provocar uma identificação imediata ou empatia mediante afetividade em propagandas, materiais de apoio e propostas que dão a idéia de terem vindo para facilitar a vida e trazer felicidade e praticidade. Percebi essa

característica no Sistema Positivo porque procuram enviar — de graça — vários materiais às escolas conveniadas que usam o "pacote didático" completo. Esses "brindes" incluem uma revista semestral divulgando escolas parceiras de sucesso, CDs com mensagens para serem usadas como *espera ao telefone* ("escola integrante de uma rede forte e competente de ensino"), outros com *sugestões prontas de folhetos e* outdoor *para divulgação da escola na cidade* — frisando o convênio com o sistema —, e ainda outros com músicas para o trabalho em sala de aula em datas comemorativas. Também os professores ganham presentes no seu dia, o que me leva a associar o fato à sistemática da indústria cultural que manipula pessoas por meio do engodo: pela propaganda com ênfase em benefícios que facilitam a vida de quem é "esperto" e pode receber tudo pronto, sem nenhum trabalho, salvo o de "aplicar" (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 87–8).

A mídia em geral, recorrendo à publicidade veiculada pela empresa produtora de material educacional, foi responsável por despertar o interesse de todas as escolas pesquisadas. A diretora da Escola Camélia, Ana Lúcia — sempre muito sincera —, disse que considerou, também, a possibilidade de tirar proveito do *marketing* que a empresa faz quando confessou ter pensado que "[...] seria bom para a escola estar aliada ao nome como o do Positivo, que é bem conhecido e divulgado", como relatei no Diário de Campo.

Sobre o sistema de ensino, a diretora Laís, da Escola Jasmim, se considera "[...] segura em relação ao material, que é sempre atualizado e bem-feito". E disse mais: "[...] penso que, se for se apoiar, é melhor que seja em coisa 'grande', por isso resolvemos adotar e levar muito a sério" — opinião que reitera outra característica da indústria cultural: a "[...] satisfação compensatória pela ilusão de que o mundo está em ordem" (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 27). Essa "segurança" é falsa porque, à adoção de certo material pedagógico, não poderá ser creditado o sucesso do trabalho escolar — seria injustiça com professores e funcionários atuantes e dedicados; além disso, levaria ao conformismo, incentivando a cópia em lugar da autoria, o que desmotiva qualquer ser humano, quanto mais para um educador! Tais produtos tendem a provocar conformismo social e uma atitude passiva nos usuários; podem torná-los incapazes de distinguir o sentido das coisas, alienados e incautos, presas fáceis do mercado e do consumismo, numa situação em que até o pensamento se torna mercadoria. Pedroso e Bertoni (2002, p. 116) afirmam que:

> [...] não importa o conteúdo, em si e por si, de uma obra, para a realização de uma lógica conformista e alienante do consumo cultural. Importa mais a relação que a indústria cultural impõe no nível do consumo cultural, marcado pela moda e pela busca de uma fórmula estética que não exija esforço do pensamento.

Nesse caso, preocupa-me o entusiasmo das diretoras ao receberem do Sistema Positivo materiais tidos como "facilidades e prêmios", cujo uso, na verdade, trará benefícios mercadológicos a quem os elaborou. Mais que CDs para *espera telefônica*, que divulgam a escola só como parceira de uma competente empresa educacional; mais que brindes exibindo lindos modelos para *outdoor* com a marca do sistema bem evidente — e cuja feitura e divulgação a escola tem de pagar —, existem aulas prontas no manual da apostila, no portal e em CD-ROM, com os quais o professor não terá sequer o "trabalho" de elaborar experiências ou exemplos, pois já estão descritos no material — basta seguir os passos. Existe ainda a revista semestral *Atividades e Experiências*, para mostrar escolas de êxito e deixar claro: há um espaço ali para sua escola — basta seguir as regras. Nela se lêem termos como parceria, companheirismo, entendimento e busca em comum, presentes na divulgação de histórias e depoimentos tocantes. Mas percebi que, na realidade, essa publicação estimula a "competitividade" entre as escolas ao incitá-las com a idéia de que poderão ser objeto de uma reportagem ilustrada, reservada às escolas consideradas como "de ponta" e que são fiéis à linha do sistema — basta enviar atividades interessantes para serem apreciadas e, quem sabe, escolhidas.

Como se vê, a ideologia passa a ser entendida como totalidade dos produtos culturais, cuja manifestação se faz presente por meio de um conjunto de mercadorias "[...] confeccionadas para atrair as massas em sua condição de consumidores" (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 200).

> Tudo é forjado para conduzir os indivíduos heteronomamente a uma adaptação à sociedade. A Indústria Cultural garante essa adaptação por meio de uma direção orgânica, convertendo o todo em um sistema coeso. (AMARAL, 1997, p. 23–24 apud PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 15).

Os "pacotes didáticos" podem conduzir a essa adaptação porque, ao compartimentarem o ensino que corresponderia ao todo em etapas e seqüências predeterminadas num sistema supostamente coeso, dão a impressão de que é natural, correto e simples conduzir todos ao mesmo caminho e ao mesmo tempo. Acaba havendo, em vez de pluralidade e diversidade de produções culturais, um empobrecimento, "[...] uma vez que a falsa consciência funciona como um antídoto para todo e qualquer ato de autonomia espiritual" (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 15). Da mesma forma, o material apostilado dos "pacotes" pode produzir esse empobrecimento no ensino ao padronizar o pensamento, sem que as pessoas disso se apercebam:

> A estandartização e racionalização dos processos e das técnicas de produção cultural, corolários da ideologia capitalista-industrial, tornam homogêneos e uniformes os produtos do espírito, criados, então, para o consumo, e não mais para exprimir o protesto dos homens contra as condições sociais aviltantes em que vivem. (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 15).

Muitas vezes sem perceber, o homem se torna vítima da motivação pelo lucro. A indústria cultural retira de seus produtos, além do caráter autônomo, o senso crítico, em um nivelamento cultural por baixo em que toda a cultura perde sua aura e o que havia de autônomo em sua natureza (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 16). A diretora Leda deixa clara essa concepção ao explicar o uso do material no Colégio Petúnia: ela justifica a falta de projetos próprios da escola dizendo que os professores podem, sim, fazer adaptações, mas que "[...] gostam de seguir porque os assuntos são interligados" e porque "[...] se não seguirem não dá tempo de concluir a apostila, por esse motivo só é possível trabalhar um projeto da escola no ano todo".

Sobre esse assunto, a diretora Ana Lúcia, da Escola Camélia, foi taxativa: disse que o sistema, quando seguido à risca pela escola, a "engessa", pois a impede de desenvolver seu próprio projeto pedagógico, e faz das reuniões de professores ocasião para discutirem a preocupação com a aplicação de conteúdos no tempo previsto para evitar problemas com pais e alunos, que se desmotivam quando têm de continuar com algum tema presente no caderno anterior. As escolas não revelaram uma busca por diversificação sob a forma de projetos pedagógicos, pesquisas ou trabalhos em grupos; ao contrário, há uma mobilização na escola quando o aluno *não* acompanha o ritmo imposto pela apostila para aquele bimestre: direção, professores e pais buscam meios para que os alunos se ajustem.

À minha pergunta sobre qual era a opinião dos professores acerca do trabalho com o sistema apostilado, veio uma resposta unânime: ao contrário do que se pensa, a parceria demanda estudo e consultas constantes aos manuais, aos *softwares* e ao portal do Sistema Positivo para que eles possam se inteirar dos conteúdos previstos e providenciar materiais para as aulas. A professora Maria, da Escola Jasmim, disse que não tem feito cursos ou outro tipo de capacitação como fazia dois anos antes, quando estudava Pedagogia. Ela considera como suficiente o estudo do que é disponibilizado pelo Positivo para dar boas aulas — embora a cidade ofereça cursos, seminários e oportunidades de especialização constantes. A diretora Ana Lúcia confirmou que o trabalho com o sistema exige muito esforço; sobre o material didático, ela disse que os professores da Escola Camélia o acharam interessante no início, mas depois percebem que "[...] a apostila é incompleta, porque não tem como prever situações próprias da sala de aula, curiosidades e necessidades de cada aluno". Preocupadas em adequar seu trabalho às necessidades dos alunos, essas professoras começaram a buscar textos e atividades que promovessem novas discussões, mas ficaram sobrecarregadas: por não poderem optar — visto que tinham de usar a apostila que o aluno

"comprou" —, acumulavam a preparação necessária para usar a apostila e a elaboração de novas aulas e atividades, o que tornou o tempo em sala de aula escasso e estressante para alunos e professores.

As escolas pesquisadas seguem as apostilas por completo. A Jasmim o faz com mais tranqüilidade, dado o número menor de alunos, que permite ao professor acompanhar cada um durante as atividades e incluir livros de literatura e um livro didático para complementar a gramática. Os colégios Petúnia e Margarida recorrem à ajuda da família e buscam formas de proporcionar oportunidades de recuperação no contraturno ou refazendo provas e trabalhos onde os alunos tiveram notas mais baixas. Caso de discentes que terminam rapidamente o conteúdo — por isso precisam de atividades para enriquecimento —, só a Escola Camélia relatou sua presença, apresentada como outro dificultador da adoção de pacotes didáticos. As outras escolas se preocupam mais em adequar o ritmo mediante formas de "adiantar" alunos que se "atrasavam". A meu ver, é uma pena que seja assim; se elas se preocupassem em buscar atividades para os alunos que terminam com mais rapidez o que a apostila prevê, esta poderia até ser uma forma de enriquecer a aprendizagem, ao menos desses alunos.

Sobre a necessidade de haver mais reuniões e estudos na própria escola, nota-se que estas são vistas como necessárias mas, para "estudar o material", pois a assistência por telefone e Internet se mostrou complicada para a maioria: exige que os professores acessem o portal sempre, o que os sobrecarrega também. De novo, só a Escola Jasmim recorre sistematicamente ao *apoio técnico* — pois a assistência pedagógica demandaria conhecimento da realidade de cada escola para ser pertinente e eficaz —, ainda assim por meio do professor de Informática, que faz a maioria dos contatos. As reuniões semestrais oferecidas pelo sistema ocorrem no período letivo, por isso interrompem as aulas; e mais, por serem feitas fora de Uberaba, são dispendiosas, daí a participação restrita das escolas. Convém ressaltar que diretoras e professoras fazem cursos separados, pois, no caso da direção, o foco é administrativo com orientação para planilhas de custo, gerenciamento e marketing. Esse fato, porém, não as preocupa ou contraria, visto que, ao adotarem o material didático, ficam confiantes no trabalho pedagógico a ser feito na escola.

Outro fato intrigante é que a Escola Jasmim e o Colégio Margarida alegaram receber visitas semestrais, mas o Colégio Petúnia e a Escola Camélia, não. A diretora Leda, do Petúnia, afirmou que não há visitas nem acompanhamento sistemático e — decepcionada — acrescentou que:

> [...] nem tudo acontece da forma como disseram no primeiro contato. A assistência que o sistema promete não ocorre, a não ser que a escola corra atrás, ligue, procure ou acesse o site. Virem aqui espontaneamente de vez em quando, não vem, não. Sendo assim, o que a escola tem feito é utilizar somente a apostila, porque considera dispendioso demais levar os professores ao encontro semestral, ficar ligando para tirar dúvidas ou acessar o site e não receber resposta imediata. Quando é possível, vão alguns professores uma vez ao ano, além disso os encontros ocorrem no período letivo, o que provoca reclamações dos pais e impedimento de professores que trabalham em outra escola. (DIÁRIO DE CAMPO).

Esse fato me levou a perceber que recebe visitas de acompanhamento e maior assistência a escola que adere totalmente ao "pacote": acessa o portal, telefona sempre e participa dos (caros) encontros semestrais — como o fazem o Colégio Margarida e a Escola Jasmim. Do contrário, não recebem visitas nem sequer a revista semestral, como o Colégio Petúnia e a Escola Camélia, que só usam as apostilas. Nesses casos, concluo que o sistema demonstra se contentar em "vender" a apostila e deixa a escola resolver suas questões pedagógicas sem o acompanhamento prometido. O relato das diretoras, ao serem inquiridas sobre a assistência oferecida pela empresa educacional, evidencia isso:

> Quase não utilizamos o site ou telefone, resolvemos tudo por aqui. O sistema promove dois encontros por ano, fora de Uberaba, fica caro, mas procuramos ir. O ruim é ter que suspender as aulas nesses dias... os pais não gostam. A escola é que paga as passagens e estadias para esse encontro, por isso não vão todos. (DIRETORA LEDA, Colégio Petúnia).

> Pelo telefone, Internet, reuniões semestrais. Mas a escola acabava se virando sozinha, porque tem certas coisas que têm que ser resolvidas "ao vivo" mesmo. (DIRETORA ANA LÚCIA, Escola Camélia).

> Fazemos reuniões bimestrais na própria escola e semestralmente toda a escola comparece ao encontro do Sistema Positivo; no mais, utilizamos o portal e a Internet para comunicações. [...] Recebemos, uma vez por ano, a visita de alguém do Sistema Positivo, que vem à escola e conversa com a direção, professores e alunos. [...] Quem mais utiliza o portal é o professor de Informática, mas todos estão sempre em contato pela Internet e telefone e se consideram muito bem atendidos neste aspecto. [...] Os alunos e professores têm senha para acesso ao portal e à internet, que utilizam para pesquisas e complementação de estudos e atividades. (DIRETORA OLGA, Escola Jasmim).

> Eles visitam a escola semestralmente, nos encontramos em cursos e por meio de telefone e computador. (DIRETORA PRISCILA, Colégio Margarida).

Embora sem perceber, as escolas podem se tornar vítimas do interesse mercadológico do sistema de ensino terceirizado quando este só lhes corresponde à medida que elas lhe rendam algo, quando praticamente abandona as que só adquirem a apostila, pois não lhes oferece os mesmos "brindes" e as mesmas vantagens, nem as procura para

orientações ou incentivos nem mostra preocupação com seus resultados — como revelaram as diretoras do Colégio Petúnia e Escola Camélia. Estranhei a falta de acompanhamento do sistema em relação às avaliações: não acompanha nem interfere, nem as interroga sobre os resultados — o que também denota mais preocupação com o aspecto financeiro do que com o pedagógico na parceria.

Nas entrevistas com as professoras, percebi que quando mencionam trabalhos que envolvem pesquisa de alunos elas se referem à busca de material no portal do próprio Positivo; além disso, nenhuma escola possui biblioteca ou revelou preocupação em constituí-la a curto ou médio prazo. Por conseqüência, essas pesquisas se restringem à ideologia dos "especialistas" que abastecem o portal e, portanto, não têm condições de proporcionar mais criticidade ou ampliar as análises dos alunos, que poderiam se enriquecer buscando conhecer o tema estudado em fontes variadas, com opiniões diversas: jornais da cidade e do país, programas de tevê e rádio, livros, revistas variadas, ou entrevistando pessoas da comunidade e profissionais de diversas áreas, dentre outras possibilidades.

Respostas à minha pergunta sobre como foi a adaptação dos alunos à metodologia reiteram a idéia dessa influência: "Não houve dificuldades porque o material é cativante e traz assuntos atuais, do interesse deles" (DIRETORA LAÍS, Escola Jasmim); "Pudera! O material é bonito, se renova quatro vezes ao ano e ainda por cima está na mídia" (DIRETORA OLGA, Escola Jasmim). Para a divulgação em tevê, o Sistema Positivo busca programas que influenciem os estudantes; a diretora Olga me relatou que a novela *Malhação*, da Rede Globo, que tem grande audiência entre adolescentes, divulga o Sistema Positivo no material adotado pelo "Colégio Múltipla Escolha", cenário principal da trama, que trata do dia-a-dia de jovens e seus conflitos, e onde é comum vê-los carregando as apostilas do Positivo nas mãos (DIÁRIO DE CAMPO, 5/4/2006).

A publicidade na Internet, na tevê ou nos jogos eletrônicos promove um alto grau de imersão e envolvimento emocional; com isso, fomenta certa lealdade a algumas marcas e cria estilos entre crianças e adolescentes, que se comunicam cada vez mais por meio de "comunidades virtuais" e se identificam com "amigos" ou "parceiros" desse ou daquele produto. O imaginário infantil tem sido povoado por personagem e logomarcas que são ícones do consumo, mas ao se acostumar a consumir aquilo que a publicidade indica a criança não age diferentemente dos adultos, que nem sequer percebem que, quando divulga e endeusa o efêmero e o descartável, a publicidade desestrutura os valores do limite ao estabelecer um constante vazio proveniente de se querer o tempo todo sempre mais do que se tem, o que pode influenciar a formação humana cultural e espiritual.

Apostilas e demais recursos de ensino são conteúdos técnica e visualmente bem elaborados, feitos para convencer a todos que "ninguém" faria melhor;[50] e se o próprio professor se convencer disso, se começar a depender do material para ministrar boas aulas, então estará colaborando para promover seu desprestígio e sua desprofissionalização. Eis por que muito me intrigaram certas afirmações de diretoras e professoras que atribuem o mérito do aprendizado e o interesse discente ao material dos "pacotes didáticos". Afirmam que "[...] a mudança fez com que não haja dificuldades"; que "[...] o sistema é inteiramente interdisciplinar: todos os conteúdos e disciplinas estão trabalhando integralmente"; que não houve "[...] nenhuma dificuldade com os alunos, pois acharam diferente terem que trazer somente um livro diariamente"; que "[...] com o material Positivo, os alunos têm mais facilidade de raciocínio. Eles constroem o saber" ou até que ele

> [...] desenvolve a capacidade de investigar idéias, de resolver exercícios, de formular e testar hipóteses, de induzir, deduzir, generalizar e inferir resultados aos alunos, fazendo de nós educadores mediadores e facilitadores deste grande sistema.

Entendo que tais capacidades, importantes ao desenvolvimento do indivíduo e fundamentais ao exercício da cidadania plena, são frutos de discussões, relações interpessoais, acesso a leituras e experiências diversificadas que incentivem a autonomia de pensamento; portanto, resultam do trabalho do professor que cria um ambiente motivador, que faz os questionamentos e as interferências necessários, que seleciona os conteúdos a serem trabalhados em cada turma, em dado momento no contexto do projeto político-pedagógico de cada escola.

Talvez haja esse consenso "positivo" porque a produção desse sistema — suas mercadorias — limita-se ao que pode ser apreendido e consumido com facilidade pelas pessoas sem que tenham de despender energias psíquicas para tal. Os "pacotes didáticos" visam "facilitar" a vida da escola e dos professores, trazendo tudo "pronto", como se isso fosse possível na educação e, sobretudo, no contexto do mundo globalizado: competitivo, tecnológico, que privilegia o conhecimento que não prescinde da crítica, criatividade e aprendizagem constante. A passividade é característica de consumidores acríticos dos produtos da indústria cultural, que "[...] subestima a capacidade de compreensão e de produção espiritual dos homens e subjuga suas consciências" (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 16).

Constatei que material didático do Sistema Positivo é bem-feito e até busca associar as diferentes disciplinas entre si pelo trabalho com temas. Mas não se deve atribuir o sucesso

[50] Reportagem da revista *Época* (n. 407, março de 2006, p. 53–54 — ver ANEXO 4) informa que o Sistema Positivo de Ensino faturou R$ 1 bilhão em 2005. São 22 mil alunos nas escolas próprias e 2,6 mil escolas conveniadas, além dos 380 mil "pacotes" vendidos em 2005. Segundo os especialistas, o mérito do professor Oriovisto Guimarães — fundador do Positivo — é tratar educação como um negócio qualquer e que tem que dar lucro.

de um grupo de alunos só ao material didático, porque é só um recurso, uma ponte, como poderão ser a Internet, a tevê e os jogos provenientes de um *software* ou videogame. Qualquer recurso didático será bom ou ruim conforme sua aplicação na sala de aula e a capacidade do professor de minimizar seus defeitos e potencializar as qualidades que vão influir a prática docente e a vida dos alunos. Se o professor se restringir ao ensino fragmentado e aos resumos, seja de apostilas ou qualquer outro material, a aprendizagem estará comprometida. Por isso, é função do professor elucidar o aluno para que este saiba que nem tudo da apostila tem de ser aprendido ou discutido, porque o conhecimento não se restringe a livros, manuais, enciclopédias ou Internet: ele é "vida" e se constitui na interação do ser humano com as informações e vivências que adquire a todo momento e em todo lugar.

A escola é local de trocas humanas, onde se deve propiciar a oportunidade de transformar informações em conhecimento e construir valores e conceitos na interação com o outro. Isso requer uma prática educacional que promova aprendizagens significativas, orientadas aos interesses e às necessidades discentes. Não me refiro à preponderância do lúdico, que tem imperado na educação, como se tudo que houvesse para ser aprendido devesse virar jogo, dinâmica ou brincadeira para não se tornar desinteressante. Não é bem assim! Aprender pela troca, pela experiência e pela descoberta por si só já motiva e proporciona prazer, por isso os professores precisam fazer de sua convivência com os alunos momentos de perguntar e instigar, muito mais do que de responder e inculcar.

Em particular, impressionou-me a maneira diferente como a Escola Jasmim lida com a parceria: as diretoras acreditam no seu sucesso, usufruem tudo que o sistema oferece, mas as professoras o empregam com alegria e versatilidade. Foi a única escola cuja equipe — diretoras e professores — vai às reuniões semestrais que o Sistema Positivo organiza em cidades onde há a parceria. As professoras procuram usar a apostila e todo o material de apoio proveniente do "pacote didático", mas também se preocupam em adotar material complementar — como livros de literatura e gramática —, desenvolvem alguns projetos próprios e idealizam passeios culturais com as crianças. Suas turmas menores (média de oito a doze alunos) facilitam a monitoria entre alunos e aceleram o ritmo de desenvolvimento das atividades.

Os pais não discutem a forma de trabalho nem exigem que se vença todo o conteúdo da apostila, numa demonstração de confiança no trabalho da escola. Ali, pude entrevistar as professoras Darci, da 2ª série, e Maria, da 4ª, que me permitiram ver os cadernos dos alunos e a apostila do segundo bimestre. Ganhei canetas comemorativas dos recém-comemorados 25 anos da escola e um exemplar da revista semestral editada pelo Positivo. Bonita, colorida,

impressa em papel brilhante de primeira qualidade, ela divulga fotos e experiências de escolas em evidência no sistema. Com entusiasmo, as professoras me receberam e mostraram como trabalhavam em relação à parceria de forma segura e descomprometida, criando atividades e usando outros materiais além dos que propõem o sistema; embora sejam as diretoras, mais que as professoras, quem elogia o Positivo e seus resultados no campo administrativo- e pedagógico. Com orgulho, a diretora Laís me mostrou o material, as revistas, os CDs e disse que "[...] os professores se sentem seguros e planejam 'até' novidades extras".

Havia um ar de felicidade e entusiasmo nessa afirmação que me fez questionar comigo mesma: qual seria o motivo de tal espanto com a elaboração de atividades extras pelas professoras? Seria demonstração da concepção de que a criatividade e liberdade para elaborar novas atividades é ir além das atribuições da professora ao adotar o ensino apostilado? Mas não seriam a criatividade e liberdade para elaborar atividades de acordo com as necessidades e particularidades da turma uma especificidade fundamental do ofício docente? Associei essa afirmação da diretora à de Pedroso quando diz que a indústria cultural atua para uma "antiemancipação da consciência e da autonomia individual" (2002, p. 27). Nessa escola, em particular essa situação, isso não ocorre totalmente graças à postura segura e tranqüila das professoras, que procuram usar o material apostilado sem se tornarem escravas dele, ou seja, trabalham com relativa autonomia.

Ao desobrigarem o professor de planejar suas aulas — diga-se, de criar situações de aprendizagem coerentes com o perfil da turma e o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem —, os "pacotes didáticos" impedem que tal processo seja encadeado e vivenciado num contexto que teria de ser particular e individualizado.

Como considerar os exemplos, as vivências, as necessidades e os interesses da turma quando se seguem passos pré-estipulados por pessoas alheias à sua realidade? O mesmo conteúdo aplicado a turmas distintas se torna diferente e deve ser abordado segundo as experiências prévias dos educandos e do educador. A verdadeira produção ocorre quando este se apropria da discussão sobre certo assunto, pertinente e importante para o grupo, e propõe um debate, uma pesquisa, uma entrevista, uma análise, a elaboração de um projeto ou outra atividade que permita o aprofundamento necessário e o respeito a opiniões e enfoques diferentes: procedimentos que se mostram importantes e motivadores justamente porque se ajustam ao momento e às necessidades dos alunos em particular e lhes propiciam oportunidades de experimentar, dialogar, discutir e ampliar o que já conheciam ou apenas inferiam sobre o tema.

Eis por que os professores tem de fazer, no início das aulas, algumas perguntas, anotando na lousa as dúvidas e informações que os alunos têm sobre o tópico a ser trabalhado naquele dia ou naquela semana. Esse recurso é parte fundamental do planejamento participativo; além de despertar a curiosidade dos alunos, facilita ao professor a realização de uma sondagem preliminar de seus conhecimentos prévios e suas conclusões — nem sempre corretas ou amplamente analisadas.

Seguir sem discussão ou alteração algo pronto é subjugar a consciência, tirar o brilho da descoberta. Permite até, se o aluno assim o quiser, folhear a apostila toda e saber o que será trabalhado em sala de aula no período de um mês ou dois, *o que* vai aprender e *como* será essa aprendizagem. A meu ver, essa possibilidade desmerece a função do professor como artífice de seu próprio trabalho e o transforma em simples realizador do que o outro elaborou e pensou. Numa palavra, faz dele um *seguidor*, não um mestre. Assim, é coerente a afirmação de Pedroso de que:

> A substituição da consciência pelo conformismo é a expressão imediata da transformação dos homens em massa, dos sujeitos sociais em objetos, da preponderância das forças heterônomas sobre as autônomas. A desfiguração da consciência dos indivíduos, propiciada pelos efeitos maléficos da indústria cultural, impõe-lhe uma única saída — uma nova configuração: sua subjetivação a partir de uma totalidade social (reconciliação forçada). (PEDROSO; BERTONI, 2002, p. 17).

Ante um tema de estudos a ser trabalhado com certos alunos, será que todos os professores usariam o mesmo texto? O mesmo processo? Os mesmos exemplos? Os mesmos recursos? Acredito que não! Embora o tema possa ser o mesmo, há uma diversidade de estratégias, recursos e enfoques. Não seria esta a maior motivação do professor para conhecer cada aluno: suas aptidões, suas necessidades, seus sonhos, suas dificuldades? Acredito até que seria ainda um incentivo para o docente se atualizar e se conscientizar sempre do que se passa à sua volta para trazer ao seu aluno essa riqueza que ele próprio elaborou, analisou e viveu. O professor não deveria ter medo de mostrar ao aluno sua paixão e seu entusiasmo pelo ensino, porque isso é fator motivador; a possibilidade de conhecer a visão do mestre sobre certo assunto e acompanhar, pelo seu depoimento, o caminho percorrido para chegar à determinada postura ou conclusão emociona.

Se o docente pedisse aos alunos idéias e sugestões de como as aulas teriam de ser e lhes permitisse escutar, ler, ver e testar um mesmo conceito, ele e o aluno poderiam discutir e reelaborar, juntos, as informações; isto é: poderiam produzir conhecimento. Para tanto, é necessário permitir o intercâmbio em sala de aula, ouvir os alunos ou pedir que escrevam sobre o que estão aprendendo naquela disciplina ou no conteúdo, sem a obrigação de devolver a informação que, muitas vezes, uma prova incentiva apenas como forma de obter comentários sobre dado tópico. Pode ser uma roda de discussões ou até um caderno onde

todos possam escrevem perguntas, respostas e comentários. Os alunos precisam ser estimulados a fazer perguntas, discutir e ouvir o que pensam os outros, inclusive quem deles discorda; também precisam realizar atividades individuais ou em duplas que estimulem o auto-aprendizado, sempre tendo à mão material de pesquisas de autores diversos.

A preocupação de variar fontes de conhecimentos e ampliar as possibilidades de os alunos entenderem diversas manifestações e idéias envolve a quebra das "panelinhas" em sala de aula. Esse trabalho é eficiente em grupos diversificados envolvidos em projetos maiores — e mais trabalhosos — porque estimula a união. Mas tem de ser feito com tempo adequado, a fim de que seja completado. Também oferece a possibilidade de os estudantes escolherem a forma de fazer suas explorações e expor resultados. Haverá quem opte por um texto, ou uma maquete; outros vão escolher um teatro rápido. Além disso, vão precisar se encontrar fora da sala de aula (na biblioteca pública, por exemplo), o que os incentivará a diversificar as buscas quando quiserem conhecer algo.

Como se vê, produzir conhecimento exige dedicação, tempo, estudo, cultura, vivência e reflexão sistemática. Mas o educador contemporâneo, responsável por criar essas oportunidades aos alunos, desfruta delas? Acredito que não! Cientes de que os professores estão cada vez mais premidos pela situação financeira e pela impossibilidade da dedicação que a profissão exige, os diretores optam pelo "pacote" que algum especialista pensou sozinho, sem submetê-lo ao crivo ou à opinião de educadores — como comprovei em todas as escolas pesquisadas. E se o professor, ao aplicar as atividades elaboradas pelos "especialistas" das empresas educacionais, não se preocupar em submeter seus temas à discussão e trocar idéias com alunos, vai obter conteúdos vazios e descontextualizados, mesmo que sejam discutidos paralelamente em todas as disciplinas e ofereçam como recurso o apoio de *softwares* e do portal com jogos e atividades lúdicas para facilitar a memorização. O trabalho dos professores com os "pacotes didáticos" exige, sim, estudo sistemático. Foi unânime a afirmação da necessidade de estudos e reuniões entre as professoras:

> Com certeza, pois não é um material fácil de ser trabalhado, exige estudo freqüente, busca de conhecimento, troca de experiências etc. (PROFESSORA ARLETE, Colégio Petúnia).
>
> A escola tem a apostila como referência, mas elabora atividades complementares. (DIRETORA OLGA, Escola Jasmim).
>
> Trabalhar com o Sistema Positivo com seriedade demanda tempo, estudo e dedicação por parte do professor, que tem que estudar os assuntos da apostila em pouco tempo, já que são bimestrais; acessar o *site* em busca de atividades e pesquisas e conhecer os CDs com sugestões de atividades para escolher e utilizar as mais adequadas e interessantes. (PROFESSORA DARCI, Escola Jasmim).

> Complemento bastante, uso o portal no *site* para propor pesquisas e em busca de sugestões de atividades. Cada aluno tem uma senha e navega para descobrir novidades e pesquisar. Adoto um livro de gramática porque meus alunos vão prestar exames para entrar em outro colégio, na quinta série, e a apostila não traz do jeito que cai na prova que eles farão. (PROFESSORA MARIA, Escola Jasmim).

A diretora da Escola Camélia elucidou isso mais quando explicou que há essa necessidade de complementar porque "[...] a apostila é incompleta porque não tem como prever situações próprias da sala de aula, curiosidades e necessidades de cada aluno; então obriga o professor a buscar muita coisa fora... além de trabalhar o que tem na apostila" (DIÁRIO DE CAMPO, diretora Ana Lúcia). Ela diz ainda que outro fator exige essa dedicação, além de estudar o conteúdo da apostila que vem no manual, acessar o portal para esclarecer dúvidas e buscar outras atividades, conhecer os jogos e *softwares* disponíveis:

> [...] o professor tem que procurar atividades fora da apostila também porque alguns alunos terminam rápido o conteúdo, enquanto outros não acompanham, aí é necessário complementar para os que já terminaram e diversificar para ver se aqueles que estão com dificuldades entendem e passam a acompanhar depois na apostila... e o tempo passando...

Por esse motivo, ainda segundo Ana Lúcia, mais reuniões "[...] eram necessárias para estudar o material, mesmo tendo assistência por telefone e Internet; é de longe e exige que a professora acesse o portal sempre que tem tempo, o que a sobrecarrega...". Não seria melhor, então, produzir conhecimento no coletivo da escola: reunir os professores, estimular sua formação continuada, prepará-los para os desafios da sala de aula? Fica a questão!

Acredito que a parceria, antes de tudo, agrada aos pais, que são respeitados — decerto porque são os verdadeiros clientes da maioria das escolas particulares. Quando indaguei sobre a opinião deles quanto à adoção do sistema apostilado de ensino, a diretora Laís expôs com clareza a confiança que eles têm na parceria com o Sistema Positivo:

> Os pais se sentem seguros porque os alunos obtêm ótimos resultados quando terminam a quarta série e fazem testes para ingressar na quinta série em outra escola. Inclusive, quando precisam transferir os filhos, por motivo de mudança, procuram escolas conveniadas. Não temos problemas com isso. (Escola Jasmim).

Ficou clara, também, a preocupação dos pais com a divulgada adoção do Sistema Positivo em escolas públicas, afinal, é pela escolha da escola certa que eles procuram dar condições para que os filhos possam competir no vestibular e no mercado de trabalho. Portanto, nessa linha de pensamento, uma educação pensada por especialistas, com conteúdo apostilado, disponibilizado no portal e com *softwares* seria a melhor garantia desse sucesso,

além de ser um diferencial em relação aos "outros" candidatos/alunos ao vestibular e ao mercado de trabalho. Como afirma Pedroso e Bertoni (2002, p. 16–17).

> A cultura transforma-se, assim, em instrumento de dominação ideológica que, imprimindo padrões de comportamento "desavergonhadamente conformistas", impede a crítica sobre a qualidade, a verdade ou não-verdade de seus produtos. Os homens são levados a tomar para si interesses e idéias que não lhes são inerentes (e que não são passíveis de questionamento), mas que, por uma ordem ideológica, coerentemente estruturada segundo os interesses do *status quo*, passam a ser vistos como naturais a eles.

Dessa forma, estas são atitudes que, embora preconceituosas, refletem a busca de diferenciação entre pessoas pelo conhecimento que elas têm e que lhes pode garantir melhor condição econômica e *status* social. A resposta da coordenadora pedagógica Lúcia aos meus questionamentos sobre a adoção do Positivo pelas escolas municipais de Uberaba confirma essa análise:

> Conversando sobre a pesquisa e o ensino apostilado com a supervisora Lúcia, do Colégio Margarida, ela explicou que a escola foi questionada pelos pais sobre a adoção do Sistema Positivo pela prefeitura. Queriam saber se era o mesmo material utilizado na escola particular. Lúcia me revelou que foi necessário fazer uma reunião e conversar com os pais, esclarecendo que a prefeitura apenas havia comprado as Mesas Educacionais Alfabeto do Sistema Positivo para trabalhar a informática aplicada com os alunos das escolas municipais e que era uma parceria diferente, não envolvendo aquisição de apostilas e assessoramento pedagógico. Conversamos um pouco sobre o assunto, e Lúcia disse acreditar que, no caso de as escolas públicas adotarem o material, os alunos teriam muita dificuldade porque, para obter bons resultados, é preciso que alunos e professores consultem sempre o portal, professores e direção participem dos encontros promovidos e recebam apoio das famílias no desenvolvimento das atividades, sem falar na realidade que é bem diferente e poderia tornar distante dos alunos alguns dos temas das apostilas.

A diretora Ana Lúcia relatou alguns problemas que enfrentou na escola e que pesaram na decisão de romper a parceria com o Sistema Positivo. Esses problemas denunciam um ensino descontextualizado e o incentivo ao consumismo:

> O aluno que não segue o ritmo e não "vence" a apostila se frustra. Para acompanhar, depende de aulas extra-horário e da família, que, muitas vezes, não tem como trazê-lo; isso sem falar no problema do professor que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço. Os pais querem que use tudo o que vem na apostila, caso contrário não compensa o investimento na compra; só que a proposta de alfabetização que a apostila traz, às vezes, é inviável porque este é um momento que exige diversificação nas metodologias e acompanhamento individualizado. [...] O material fica caro para os pais e se renova bimestralmente, por isso alguns atrasam a aquisição — por motivos financeiros —, colocando a escola numa difícil situação, porque o aluno chora e se sente humilhado se os outros compraram e ele ainda não. Acaba que a escola entrega a apostila a todos ao mesmo tempo e depois fica sem receber de alguns. Mais um problema para se administrar, além da inadimplência normal. (Escola Camélia).

Mas o tempo pré-fixado para vencer conteúdos dificulta as coisas, também, para a família dos alunos — como esclarece a diretora Ana Lúcia: "Aí, ocorre outra dificuldade, que é a da família que não tem como trazer em outro horário" — e tem ainda o "[...] professor que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço... um contratempo danado!". Esses foram outros motivos que levaram essa diretora a desfazer a parceria. A isso se acrescenta a pressão dos pais para que se cumpra toda a apostila e "[...] o caso daquele aluno que não 'venceu' o conteúdo da apostila e se frustra porque, no final do bimestre, chega a próxima, e ele não quer mais 'nem ver' a antiga" (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa "mcdonaldização" do ensino se confirma na fala da diretora Ana Lúcia ao afirmar que "[...] acaba existindo, então, um prazo para vencer aquele conteúdo que obriga a escola a disponibilizar horário extra para alunos que não conseguem acompanhar em sala de aula. Não vou dizer que o material é ruim ou mal-feito, porque não é! Mas também não adianta ser lindo e moderno e não atender às necessidades da escola e do aluno, principalmente!" (Escola Camélia). A diretora Leda, do Colégio Petúnia, também se mostrou desanimada com a parceria e comprovou, em sua fala, a idéia de que os "pacotes", ao trocarem o material a cada dois meses, incentivam o consumismo nas crianças:

> [...] quase paramos esse ano, mas resolvemos continuar mais um pouco [...] o motivo da indecisão é porque a escola tem encontrado dificuldades no cumprimento do que está previsto com algumas turmas, visto que, com a proximidade do final do bimestre, quando chega a nova apostila, os alunos se sentem desmotivados pelo material em uso e querem logo iniciar com o novo.

Gentili (2000) chama esse ensino apressado de "pedagogia *fast-food*", típica da visão neoliberal do ensino, feita basicamente segundo receitas a serem seguidas numa proposta simplificadora — e não problematizadora — das questões educativas. Logo, ao comercializar e transmitir informações, a indústria cultural ensina modos de ser, estar e se comportar que faz as pessoas se reconhecerem e se integrarem à sociedade à medida que consomem seus bens culturais. Portanto:

> A escola não pode voltar as costas à compreensão da indústria cultural, pois nesta são produzidos os conteúdos que informam, constituem, formam as disposições mentais, os procedimentos cognitivos e as principais referências que ordenam o universo cultural dos estudantes e, também de grande parte dos professores. Nesse processo, deve ir além do decifrамento dos produtos do média, instaurando um diálogo entre os resultados obtidos nessas leituras e os conteúdos classicamente atribuídos ao currículo. A escola está no mundo e não pode ignorá-lo. (CORDEIRO; PORFÍRIO; RICARDI FILHO, 2002, p. 44).

Posto isso, se a escola — assim como a indústria cultural — usa as propostas, as práticas e as produções culturais desenvolvidas pela humanidade, não se pode dizer que suas razões sejam idênticas às dessa indústria, pois à escola cabe desenvolver um trabalho

educacional cujo objetivo é formar pessoas aptas à crítica, que não aceitem de imediato idéias impostas, que experimentem constantemente a habilidade de pensar e refletir sobre o mundo para nele atuar com coerência e de modo a transformar a sociedade. As palavras de Canclini (1995, p. 65) são mais esclarecedoras aqui:

> Se o consumo tornou-se um lugar onde freqüentemente é difícil pensar, é pela liberação do seu cenário ao jogo pretensamente livre, ou seja, feroz, entre as forças do mercado. Para que se possa articular consumo com um exercício refletido da cidadania, é necessário que se reúnam ao menos estes requisitos: a) uma oferta vasta e diversificada de bens e mensagens representativos da variedade internacional dos mercados, de acesso fácil e eqüitativo para as maiorias; b) informação multidirecional e confiável a respeito da qualidade dos produtos, cujo controle seja efetivamente exercido por parte dos consumidores, capazes de refutar as pretensões e seduções da propaganda; c) participação democrática dos principais setores da sociedade civil nas decisões de ordem material, simbólica, jurídica e política em que se organizam os consumos: desde o controle de qualidade dos alimentos até as concessões de freqüências radiais e televisivas, desde o julgamento dos especuladores que escondem produtos de primeira necessidade até os que administram informações estratégicas para a tomada de decisões.

O sentido de realidade, expandido nos dias de hoje, quando a informação atravessa fronteiras e o sentido do texto é alargado, amplia "[...] o sentido da realidade para além de qualquer idéia de comunidade, de espaço, tempo e lugar e, especialmente, de uma identidade cultural estável" (COSTA, 2005, p. 117).

> Se nos Estudos Culturais a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo. [...] O currículo, sendo construído culturalmente, "reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais". (COSTA, 2005, p. 118).

Em sua fase contemporânea, os Estudos Culturais começaram a dar mais atenção a questões de política cultural e regulação pelos processos de "governamentalidade", conceito com que Michel Foucault (1988) se refere às táticas e técnicas de governamento nas sociedades modernas e liberais, inclusive formas de educação que privilegiem as tecnologias do eu — formando cidadãos que vão exercitar o autogovernamento.

> A perspectiva culturalista tem feito um esforço consciente no sentido de se romperem os limites do sistema econômico político marxista mais estruturalista", que via a cultura meramente como a superestrutura do sistema capitalista, onde tudo era determinado, em última instância, pela estrutura da base econômica. Sempre tem havido aqueles que insistem na importância político-econômica nos Estudos Culturais (Garnham, 1983, 1990, 1997) e seria ingênuo ignorar a importância de fatores como a posse de meios de comunicação e o alinhamento dos conteúdos midiáticos a favor de poderosos interesses. Este ponto é particularmente importante por causa da crescente concentração da produção e distribuição de produtos midiáticos através de poucas porém grandes corporações que possuem um mercado global. (THOMPSON, 2005, p. 23).

Esses processos sugerem uma abordagem diferente daquela em que os professores são vistos mais como técnicos na burocracia do Estado que promovem o governamento a distância ao produzirem pessoas auto-reguladas: cidadãos responsáveis e auto-reflexivos.

> No caso de programas culturais como os dos Estudos Culturais e estudos de mídia, eles podem ajudar os educadores e as instituições educacionais a desenvolverem a consciências das variadas motivações e valores, assim como fornecer dados para a pesquisa que estimem os efeitos das suas políticas e práticas. (THOMPSON, 2005, p. 35).

Segundo Sardar e Van Loon (1998), há cinco pontos distintivos dos Estudos Culturais, mesmo com sua multiplicidade de atributos, que são fundamentais para essa proposta de conscientização a ser feita na escola e na sociedade: o primeiro é expor como o poder atua para modelar as práticas culturais, mostrando as relações entre eles; o segundo é a tentativa de captar e compreender toda a sua complexidade no interior de contextos sociais e políticos; o terceiro é o fato de a cultura ter sempre duas funções por ser, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e um local da ação e crítica políticas; o quarto é a tentativa de expor e conciliar a divisão de conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido; o quinto é o compromisso dos Estudos Culturais com uma avaliação moral da sociedade moderna numa linha radical de ação política.

Dessa forma, mais que aplicar um conteúdo, a tarefa do educador inclui buscar sua própria conscientização, que passa pelo conhecimento sólido de si próprio, de seus alunos e do contexto social mais amplo. Trata-se de requisito imprescindível à realização de seu trabalho pedagógico e à manutenção do auto-respeito — fundamental na constituição de sua auto-estima, da sua profissionalidade e resultado do reconhecimento de sua força e da aceitação de suas limitações ao se tornar capaz de reconhecer a distância entre sonho e realidade, aluno real e aluno ideal, o que ele vê/ouve e o que já foi capaz de analisar e ressignificar.

Essa atitude reflexiva permanente dos professores, seja qual for o material didático que usem, evitaria o sentimento de autodefesa ou mesmo uma interação passiva com os alunos. Seria o palco de uma nova relação embasada na comunicação assertiva que busca envolver seus interlocutores num sentimento de pertença ao serem ouvidos e torná-los cúmplices e comprometidos individual e coletivamente. Proporcionaria, assim, um redirecionamento das ações humanas rumo ao aperfeiçoamento de processos e relações mediante uma atitude capaz de livrar, de fato, a sociedade da "barbárie", que parece sobreviver à modernidade e invadir o presente, em que o conhecimento se tornou fonte de *status* e, portanto, sonho de consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de novas tecnologias da informação, da comunicação e do entretenimento é cada vez maior na sociedade, e com ela vêm os conceitos de informação, conectividade e interatividade. A imersão nessa sociedade, com seus referenciais próprios e aparatos tecnológicos, ocorre desde a mais tenra infância. Socializada pelo sistema midiático-cultural, ela pode alterar a percepção que se tem da realidade e influir negativamente no processo de constituição de identidades e subjetividades do ser humano. Isso porque tal processo se revela na busca histórica que ele faz pelo bem comum e na luta que promove contra o que percebe como tendência autodestrutiva: ao se engajar em causas concretas, ao ir além das mediações históricas, ao transcender papéis sociais, ao se opor ao que pode tornar sua vida quase insuportável, enfim, ao resistir às tentativas do sistema social de reduzir sua liberdade, sua autonomia — vital — ou seus direitos sociais e profissionais, o ser humano se constitui como *sujeito*.

Nos próximos anos, algumas questões urgentes vão tomar cada vez mais o esforço dos educadores, sejam eles pais, mães, professores ou pedagogos. Dessas questões, destaca-se o avanço da tecnologia de comunicação e informação, sem a qual não se vive com plenitude na sociedade do presente: conectada em rede. Ao lado disso, a indústria cultural inunda essa sociedade com seus produtos, incentivando cada vez mais o consumismo e a padronização de modos de ser e pensar — a "mcdonaldização" de que se falou neste trabalho — com influências no ensino e na vida. Nesse sentido, meu trabalho pretendeu mostrar a importância de haver conscientização dos educadores acerca desse fato para que se preocupem em buscar respostas a questões inquietantes sobre as possibilidades da autonomia docente numa sociedade em que os valores são individualistas e competitivos e a escola busca rever seus métodos, sua posturas, suas crenças e sua função social.

Assim, seria possível haver autonomia docente no sistema apostilado? Como professores organizam, desenvolvem e avaliam suas práticas educativas nesse sistema de ensino? Qual é a opinião dos professores sobre os "pacotes didáticos"? Que implicações a adoção dos "pacotes" tem para a formação continuada de professores? Essas questões definiram o objetivo desta pesquisa: verificar *se* e *como* professores da educação básica exercem sua autonomia docente quando trabalham com "pacotes didáticos" e pensar em como se pode minimizar pedagogicamente o impacto provocado por uma cultura calcada no que

aparenta ser, isto é, na exteriorização mercadológica que incentiva o consumo, às vezes quase compulsivo e irrefletido.

Ao pesquisar a adoção dos "pacotes didáticos" pelas escolas confirmei sua associação com traços fundamentais da indústria cultural que influenciam as escolas parceiras dos sistemas de ensino apostilado. A força dessa indústria está na criação de necessidades do sistema vigente (consumir incessantemente) para o homem. Com isso, o consumidor sempre vai viver insatisfeito, querendo constantemente consumir, e o campo de consumo se torna cada vez maior. As escolas que adotam os "pacotes" (apostilas que se renovam quatro vezes ao ano) criam para os alunos a necessidade de vencer a anterior para "ganhar" uma novinha e descartar a antiga — mesmo que ainda não tenha sido possível terminar todo o trabalho proposto nela. As escolas que os adotam acreditam estar num patamar superior de competência e modernidade. Foram convencidas pelos empresários das apostilas e pela mídia — que os enaltece — de que escolheram o melhor e agora não têm com que se preocupar.

A entrevista com as diretoras deixou claro o orgulho que sentiam ao relatar que as crianças ficavam "felizes" porque usavam material didático famoso, moderno e renovado quatro vezes ao ano. Reforçavam essa "felicidade" os artistas da novela *Malhação*, da Rede Globo, usando as mesmas apostilas que elas. Nenhuma das diretoras das escolas parceiras parece ter parado para pensar que, ao adotarem os "pacotes didáticos" padronizados (que pretendem ser completos e resolver todos os seus problemas) em vez de investirem na qualificação dos professores, reforçam o desprestígio docente e enriquecem ainda mais uma empresa prestadora se serviços educacionais — poderosa a ponto de inserir sua publicidade em novela da Rede Globo no horário preferido pela garotada.

Dos materiais que chegam à escola o ano todo, chamaram minha atenção os CDs com mensagens para a espera telefônica: o "cliente" ouve a voz pausada do locutor confirmar o quanto a escola é cuidadosa e competente ao escolher a parceria com um sistema de ensino moderno, vivo, atuante, interessante e cuidadosamente preparado por especialistas.

Às professoras, chegam CDs de música para "facilitar" as festas e comemorações, *softwares* educativos, presentes no Dia do Professor, manuais com "dicas" e aulas prontas, material de orientação para pesquisas delas e das crianças no portal exclusivo do Sistema Positivo, sugestões de experiências para aulas de Ciências e receitas de guloseimas para cativar as crianças e seus pais. Tudo pronto, tudo fácil, tudo orientado! Para deixar, também, elas "felizes"!

As diretoras recebem orientações sobre como preencher planilhas e orçamentos, bem como CDs com modelos para *outdoor* (imagens de crianças saudáveis e o nome do sistema de ensino em letras bem visíveis); basta a escola escolher, providenciar e distribuir, cidade

afora, em época de matrícula. Enquanto divulga seu nome, faz propaganda ampla e gratuita do nome do sistema de ensino parceiro.

Ainda há uma revista semestral, que publica, dentre outras coisas, o nome de escolas que se sobressaíram em alguma atividade. Essa estratégia as torna extremamente competitivas porque querem a todo custo se posicionar no *ranking* e sempre acham que o material que enviaram para análise dos editores da revista é melhor que o da escola vencedora.

Essa dominação tem sua mola propulsora no desejo de posse — constantemente renovado pelo progresso técnico-científico e sabiamente controlado pela indústria cultural. Além de se configurar como universo de "coisas", o universo social constitui um espaço hermético, e todas as tentativas de se livrar desse engodo parecem estar condenadas ao fracasso.

Posto isso, pude concluir que a indústria cultural está no contexto das escolas que adotam os pacotes didáticos produzidos por empresas prestadoras de serviços educacionais. Mas as atitudes e respostas de quatro das seis professoras pesquisadas deixam entrever que a autonomia é sempre viável e tende a se apresentar mesmo nos ambientes menos propícios. Não convém se prender a uma visão "pessimista" da realidade; saídas há! Talvez esteja na própria cultura do homem de reagir à limitação do sistema: se para a indústria cultural ele é mero objeto de trabalho e consumo, na arte ele é um ser livre para pensar, sentir e agir; a arte é como se fosse algo perfeito na realidade imperfeita. Como tem origem histórica, a indústria cultural pode desaparecer.

Pude confirmar que os professores não são usuários passivos da mídia ou de quaisquer recursos pedagógicos: eles os abordam com base em suas histórias pessoais, suas construções sociais, cultivadas na família e na comunidade. Isso mostra que a inteligência humana, associada à sensibilidade e ao autoconhecimento, tem um potencial vigoroso para lidar com as influências externas. O material didático padronizado, feito longe da realidade escolar, dissocia-se do ritmo e do contexto de alunos e professores, o que impossibilita uma integração real do conteúdo com a realidade sociocultural de ambos e transforma o ensino em mercadoria, pois o vende como pronto, organizado e "empacotado".

Ainda assim, algumas respostas das professoras do Colégio Petúnia e da Escola Jasmim, bem como das diretoras das escolas Camélia e Jasmim, deixam entrever uma busca pela singularidade e criatividade, que, inerentes ao ser humano, o tornam capaz de se expressar livre e individualmente. A análise feita pela diretora da Escola Camélia foi fundamental para reiterar a importância da autonomia docente; seu depoimento — e sua atitude de se desligar do sistema quando percebeu sua inadequação à realidade da escola —

mostrou o nível de conscientização que é possível ter quando se busca fazer um trabalho coerente com o próprio projeto pedagógico (elaborado no coletivo e com base na realidade da escola). Além disso, a maneira mais independente que as professoras da Escola Jasmim encontraram de trabalhar com as apostilas e os recursos tecnológicos do "pacote" confirma essa importância: mostram ter segurança e liberdade de ação e desfrutar da confiança da direção e dos pais em seu trabalho, a ponto de não enfrentarem dificuldade na escola por terem de se ausentar no período letivo a fim de participar dos encontros semestrais promovidos pelo Sistema Positivo de Ensino.

Também se percebe busca de autonomia na professora Mírian, do Colégio Margarida, ao criar "outras atividades" para recuperar alunos com defasagem; e na diretora Leda, do Colégio Petúnia, que se revela insatisfeita com o acompanhamento previsto pela parceria, que ainda exige um ritmo intenso de atividades para se vencerem os conteúdos, os quais "impedem o desenvolvimento de projetos próprios da escola". Confirmei, assim, que o ser humano como ator social se constitui nas relações vividas em sociedade, engajando-se em causas concretas que transcendam seus papéis sociais em busca de sua plenitude humana e profissional.

Como se sabe, partindo-se de bens materiais e simbólicos se pode definir o que é valioso, assim como o modo pelo qual o homem se integra e se diferencia na sociedade, se adapta ao prático e ao prazeroso, percebe e participa de atividades coletivas. Por isso, o ato de consumir é, também, um ato de pensar e de construir um sentido social, ou seja, criar uma forma de "ser cidadão". Se não é saudável deixar a formação de crianças nas mãos de "marqueteiros" ou projetistas de videogame, tampouco o é deixá-la a cargo de um contexto dominado pelo sistema midiático-cultural. Que recursos pedagógicos e quais sentidos devem ser acionados para que se possa resistir a esse modo de ser orientado à exteriorização publicitária, ao espetáculo e ao descartável?

A conclusão a que chego é que somos educados pelo que nos cerca: imagem, filme, texto, quadrinhos, jornal, tevê, Internet e demais meios tecnológicos de comunicação que veiculam outras visões de mundo. É o que se pode chamar de *currículo cultural*: saberes, valores e formas de ver o mundo ensinado pela mídia e por outros agentes afins; e que seriam analisados e debatidos no coletivo da escola mediante uma *pedagogia da mídia* que buscasse ressaltar a dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea e se seus efeitos na política cultural ultrapassam/produzem barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e outras, que são algumas das preocupações centrais dos Estudos Culturais contemporâneos.

Julgo como necessário continuar a investigar essa "positividade do poder", ou seja, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades, considerando a produtividade do poder para além do binarismo dominador–dominado. Nesse contexto, o papel dos professores é mais que transmitir informações, pois são produtores culturais que recorrem a práticas pedagógicas para organizar experiências as quais permitam aos alunos perceberem o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e suas experiências num mundo em que as representações e os valores mudam (GIROUX, 1995).

Ninguém tem direito de modelar pessoas nem lhes transmitir só informações ou conhecimentos fragmentados que não proporcionem oportunidade de análise e reflexão; isso seria propagação da "semicultura". Como solução e possibilidade de sobrevivência da educação promotora do cidadão crítico, participativo e pleno de direitos sociais, surgem a necessidade da auto-reflexão e a constatação de que as mudanças não devem ser isoladas, pois sua força está no coletivo; é por este que os sujeitos podem pensar e propor formas de ação e reação, abrindo espaços à criatividade e criando novos espaços de resistência.

A profissão de educador só terá relevância se for oferecida ao profissional a possibilidade de recuperar sua autoconfiança, que decorre da segurança de fazer um trabalho importante, interessante e motivador. Isso requer uma análise da posição de destaque ocupada pela indústria cultural na sociedade pós-moderna em seu percurso de formação. Também requer valorização do trabalho docente pelo incentivo permanente à reflexão capaz de promover uma *práxis* fundamentada e que contribua para uma educação que habilite os educandos a viverem e conviverem na sociedade contemporânea — onde são valorizadas as informações que circulam em máquinas e que podem promover a dissociação entre formação cultural e formação científica; onde a razão só é prestigiada se suprir necessidades do mercado com competências específicas, sobretudo competitividade; onde as pessoas procuram a satisfação imediata buscando freneticamente o prazer e as "facilidades" ultramodernas.

Os cidadãos precisam ser preparados para terem autonomia pessoal e profissional, imprescindível à inserção na comunidade e à emancipação social. Essa preparação promoveria sua capacidade de ser autônomo, fundamental ao desenvolvimento da profissionalidade do professor no século XXI. Aqui, ganha relevo uma formação inicial que permita ao docente vivenciar, ainda que no ensino universitário, o que decerto não lhe fora oportunizado quando era aluno do ensino fundamental e médio, diga-se, quando tinha a possibilidade de aprender pela descoberta e com prazer, nutrindo sua capacidade de compreensão, questionamento, crítica, interpretação e participação ativa no espaço escolar onde se insere.

Como qualquer outra formação, a do educador não se encerra, e seu ponto de partida tem de ser as experiências, as necessidades e os interesses do professor, num movimento crescente. E mais: ela só será, de fato, útil e inclusiva desses requisitos se ocorrer no coletivo da escola, que se reúne para discute necessidade, interesses, a busca de subsídios, bem como se organiza para lidar com os alunos que recebem — fruto de certa realidade humana, cultural e social a ser conhecida, respeitada e ampliada criticamente no ambiente escolar. Não há como imaginar que isso ocorra num encontro semestral apenas, fora da escola, em realidades distintas, com público diverso e com enfoque em temas amplos, a fim de preparar o professor para usar apostilas que teriam ser utilizadas como referência de pesquisa. Se o professor se *adapta* ao ensino apostilado e aos "pacotes didáticos", não seria por que não se sente bem preparado, capaz de ser autor de prática e de pensar criticamente numa sociedade tecnologizada que valoriza a competência técnica e incentiva o consumismo?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Ideologia. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

A VOZ DA CIDADE. **Educação** — faltam professores — alunos ficam sem aulas em escolas estaduais da região. Rio de Janeiro, sexta-feira, 2 de março de 2007. Capa, p. 1.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica**. Janeiro/2005. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/disciplinas_conteudo.php?cod=7>. Acesso em: 22 jun. 2006.

ALVARADO PRADA, Luis E. **Pesquisa coletiva**: trajetos iniciais. Uberaba: Uniube, 2005. (Mimeo).

ALVES, Nilda. **História do professor interfere no uso que faz da tecnologia**. Entrevista a Eliane Bardanachvili, cedida ao Jornal do Brasil, em 18/3/2001. Disponível em: <www.jb.com.br/jb/papel/cadernos/emprego/2001/03/17/joremp20010317003.html>. Acesso em: 12 set. 2006.

AMARAL, Mônica do. **O espectro do narciso na modernidade**: de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

ANASTASIOU, Lea G. C.; ALVES, Leonir P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

ANTUNES, Paulo de B. **Curso de direito ambiental**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

APPLE, Michael. The political economy of text publishing. **Educational Theory**, v. 4, 1984.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologias e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XIX, n. 65, dez. 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano e compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**; conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: ed. da UFRJ, 1995.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade, 2. ed. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

CANDIOTTO, César. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba: ed. da UFPR, v. 19, p. 199–216, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. (A sociedade em rede). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Lázaro Curvêlo. **Neoliberalismo e globalização**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/neoliberalismoeglobalizacao.htm>. Acesso em: 25set. 2007.

CHAUÍ, Marilena Souza. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1992, p. 345–90.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Jaime Francisco P.; PORFÍRIO, Luciana C.; RICARDI FILHO, Geraldo Sabino. **Temas transversais e indústria cultural**: as oficinas culturais do I SINCE e as possibilidades de trabalho na escola. In: PEDROSO, Leda A.; BERTONI, Lúcia Mara (Org.). **Indústria cultural e educação**: reflexões críticas. Araraquara: JM, 2002.

COSTA, Ana Maria Nicolaci da. Internet: um novo desafio para os educadores. **Paidéia**, v. 13, n. 24. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2003. Disponível em: http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/25.htm

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTAS, Ruth. Com medo dos alunos. **Veja**, São Paulo, ed. 1.904, 11 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.ueg.br/entrevista_2006_03_09.htm>. Acesso em: 7 jul. 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento** — metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem** — a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, Pedro. Aula não é necessariamente aprendizagem. **Ensaio** — Avaliação e Políticas Públicas em Educação Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 12, n. 43, p. 669–95, 2004.

DEMO, Pedro. **Educação do futuro e o futuro da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Estudar**. UnB. Brasília, 2006. Disponível em: <http://aprender.unb.br/mod/book/view.php?id=21256&chapterid=1435>. Acesso em: 23 nov. 2007.

DONADEL, Daniel et al. **O público e o privado na construção das corporações**. Departamento de Engenharia de Produção — Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EXAME. **Lucros além da sala de aula**. Flávio Costa, 10/11/2004. Disponível em: <http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0830/negocios/m0041105.html>. Acesso em: 23 mar. 2007.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 1989.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernidade**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FELIPE, Luíza Helena Lamego. **Informática e educação**: encontros e desencontros no ensino fundamental público. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FÓRUM FILOSOFIA. 2007, Disponível em: <http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=38600>. Acesso em: 20 jul. 2007.

FOUCAULT, Michel. Que es la Ilustración? (*Was ist Aufklärung?*). **Sociológica**, México: Universidad Autonoma Metropolitana, ano 3, n. 7–8, mayo/diciembre, 1988.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. In: _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIDMAN, Luis Carlos. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. **Revista História, Ciências, Saúde** — Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./out. 1999.

FRIGO TTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS/FGV. **Números do ensino privado**. Relatório final do Convênio entre a Federação Nacional das Escolas Particulares e a Fundação Getúlio Vargas. São Paulo: IBRE, 2005.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS/MEC. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação e comunicação**: o papel dos meios na formação do aluno e do professor em educação de jovens e adultos, 1995. Disponível em: <http:/www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Curriculo/Educ_e_comunic.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2006.

GADOTTI, Moacir. As muitas lições de Paulo Freire. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI Moacir et al. **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 25–34.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis e educação ambiental**: desvendando princípios da perspectiva crítica da educação ambiental. Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais. Ministério do Meio Ambiente — Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Cátedra Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/PF_pensamento_ped_2001.pdf>. Acesso em: 11 de jul 2006a.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Livros/gadotti_livros_boniteza.htm>. Acesso em: 26 jun. 2006b.

GADOTTI, Moacir. **Desafios para a era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Relume Dumar. 2006c.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____. (Org.). **Escola s. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9–49.

GENTILI, Pablo. A macdonaldização da escola: a propósito de "Consumindo o outro". In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Entrevista ao *Jornal do Cerrado*, da Universidade Estadual de Goiás**, em 7 de julho de 2006. Anápolis. Disponível em: <http://www.ueg.br/entrevista_2006_03_09.htm>. Acesso em: 7 jul. 2006.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

GIDDENS, Anthony**. Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: UNESP, 1996.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry; McLaren, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz T. (Ed.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125–54.

GOHN, Maria da Glória. Desafios da participação popular no meio rural brasileiro neste final de milênio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS/ GT: Ciências Sociais, Sociedade e "Mundo Rural", 21., Caxambu, 27–30 outubro, 1998. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/gohn.rtf>. Acesso em: 11 maio 2007.

GOMES, Lisandra Ogg. **Infância, indústria cultural e escola de educação infantil**: imagens concatenadas. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/2633/1/dissertacao_lisandra_gomes.pdf>. Acesso em: 11 fev 2007.

GOMES, Márcia M. O mal-estar na civilização: a influência da tecnologia e o papel da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24. Caxambu, 7 a 11 de outubro, 2001.

GOMES, Osmar. **Direito de antena e a democratização dos meios de comunicação**. Brasília: IESB, 2007. Disponível em: <http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/index.php>. Acesso em: 13 dez. 2006.

GONDIM, Sonia Maria G; FRASER, Marcia Tourinho D. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** — Cadernos de Psicologia e Educação, v. 12, n. 24, 149–61, 2002. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/03.htm>. Acesso em: 20 jul. 2006.

GUZZO, Valdemir. A reflexão filosófica na educação. **UNIrevista**, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p. 67–78, abr. 2006.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In.: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 313–43.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HERRMANN, Fábio. Mal-estar na cultura e a psicanálise no fim do século. In: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa (Org.). **Perturbador mundo novo**. São Paulo: Publifolha, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**; o breve século XX (1914–1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.

IBOPE. 2007. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=pesquisa_leitura&db=caldb&docid=95B67E425166816E83256E6F0046DE53>. Acesso em: 19 jul. 2007.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL/INAF. **Ação do IBOPE pela educação** — Instituto Paulo Montenegro, 2005. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 13 mai. 2007.

KLEIN, Richard G. The dawn of human culture. Nova York, John Wiley & Sons, 2002. In: DEMO, Pedro. **Educação do futuro e o futuro da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: 34, 2001.

LEWIN, Helena. Educação e desenvolvimento no planejamento governamental brasileiro. **Revista em Aberto**, Brasília: INEP, v. 27, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo, Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59–97.

LOUREIRO, Robson. **Indústria cultural em tempos pós-modernos**. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LEWIN, Helena. Educação e desenvolvimento no planejamento governamental brasileiro. **The post modern condition**. Manchester: Manchester University Press, 1984.

LYOTARD, François Jean. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LYPOVESTKY, Gilles. **A era da razão**. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A prática docente na era da globalização. In: BELLO, José Luiz Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>. Acesso em: 12 ago. 2006.

MANCE, Euclides André. **A revolução das redes**: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: ed. da Unijuí, 2003.

MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 119–40.

MCLUHAN, Herbert Marshall . O homem e os meios de comunicação. In: MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David. **McLuhan por McLuhan**: conferências e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998, p. 14.

MORA, António. **Experiência da mediação**: cultura e tecnologia. Lisboa: Pedra de Roseta, 1964.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, Thiago Drumond; NASCIMENTO, Maria Livia do. Da norma ao risco: transformações na produção de subjetividades contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 91–02, jan./jun. 2002.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos*:* novos desafios e como chegar lá. Papirus, 2007, p. 74–81. **Resumo**. In: _____. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/aprendizagem.htm>. Acesso em: 12 jun. 2006

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.203–235, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jan. 2007

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **Terra pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgard. Os países latinos têm culturas vivas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 5 de set., 1998a, p. 4. Caderno Idéias/Livros.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as idéias — habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 1998b.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 54, p. 82–9, ago. 2001.

NICOLAU, Marcos. Introdução à criatividade. **Temática** — Revista Eletrônica de Publicação Mensal, jun. 2006. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/Livros%20&%20Leituras.htm>. Acesso em: 15 jul. 2006.

NOVA ESCOLA. Edição 207, nov. 2007, p. 25, 27, 45, 83.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. **Pesquisa de professores**. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/redepea/unesco34.php>. Acesso em: 10 nov. 2006.

PARENTE, André. Os paradoxos da imagem máquina. In: _____. (Org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: 34, 1999, p. 7–33.

PEDROSO, Leda Aparecida; BERTONI, Lúcia Mara (Org.). **Indústria cultural e educação**: reflexões críticas. Araraquara: JM, 2002.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. **A crise do modelo de produção taylorista/fordista e a emergência do toyotismo**. Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Disponível em: http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/marcia.html. Acesso em: 15 ago. 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. 2000. Disponível em: <http://www.ufba.br/~pretto>. Acesso em: 22 jun. 2007.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RÜDIGER, Francisco. **A Escola de Frankfurt**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNÓN, Francisco. (Coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE universitat de Barcelona-Horsori, 1998, p. 53–92.

SARDAR, Ziauddin; VAN LOON, Boris. **Introducing Cultural Studies**. Nova York: Totem Books, 1998.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Saraiva. 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** — do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade. **Rural Semanal**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, parte 1: na semana de 22–28 de agosto de 2005; parte 2: na semana de 29–4 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.ufrrj.br/leptrans/link/O_QUE_E_TRANSDISCIPLINARIDADE.doc.

SANTOS, Robinson; ANDRIOLI, Antonio I. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Íbero-americana de Educação**, OEI, v. 1, n. 35, 25 jan. 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Rotary Club**: *habitus*, estilo de vida e sociabilidade. São Paulo: Annablume, 2000.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SOEIRO, José. **Capitalismo self service**? Contra a macdonaldização da vida, 2005. Disponível em: <http://www.udp.pt/textos/comuna9/mcdonaldizacao.htm>. Acesso em: 4 abr. 2006.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Sociabilidade e educação em Marx**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUSA JÚNIOR, Justino de**.** A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola. **Trabalho necessário** — revista eletrônica do Neddate, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessário>. Acesso em: 4 jul. 2006.

SZIMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A reconstrução do programa escolar. **Revista Escola Nova**, Departamento de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 86–95, nov./dez. 1930.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3–16, abr./jun. 1956.

THOMPSON, John. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, Kenneth. **Moral panics**. London: Routledge, 1998.

THOMPSON, Kenneth. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

TORRES, Áurea C. **Individuação**: criatividade e cidadania. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <http:/www.ajb.org.br/jung-rj/artigos/docs/individuacao-criatividade_e_cidadania.doc>. Acesso em: 21 ago. 2007.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **O computador não é uma lousa**: as tecnologias de comunicação e informação e a prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., Caxambu, 7 a 11 de outubro, 2000. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2006.

TUMOLO, Paulo S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: ed. da Unicamp, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEJA. **Com medo dos alunos**. Edição 1.904. Maio de 2005, p. 63. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/busca/resultado.shtml?>. Acesso em: 24 jun. 2005.

VEJA. **Satanás apostilado**. Edição 2.022. Agosto de 2007. Ponto de Vista. Claudio Moura Castro. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/busca/resultado.shtml?>. Acesso em: 8 set. 2007.

WELSCH, Wolfgang. **Estetização e estetização profunda**: ou a respeito da atualidade da estética nos dias de hoje. **Porto Arte**, Porto Alegre: ed. da UFRGS, v. 6, n. 9, p. 7–22, maio 1993.

WOOD JÚNIOR, Thomas. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, p. 6–18. set./out. 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms on teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 3, n. 34, p. 1–22, maio/jun. 1983.

ZIMBARDO, Philip G. A escolha humana: individuação, razão e ordem *versus* desindividuação, impulso, e caos. In: ARNOLD, W. J.; LEVINE, D. (Org.). **Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, p. 237–307.

ZOHAR, Danah. **Sociedade quântica**. São Paulo: Best Seller, 2000.

APÊNDICE A — ENTREVISTA[1] COM MONITORA DO SISTEMA POSITIVO

1) *Qual é sua função na parceria da PMU com o sistema positivo de ensino?*
Sou aluna do último ano de Pedagogia da UNIUBE [Universidade de Uberaba] e fui contratada para exercer a função de monitora do Sistema Positivo como estágio remunerado, através de uma parceria com o PROE [Programa de Oportunidades] e a ACIU [Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Uberaba].

2) *São quantas as monitoras?*
São cinco em Uberaba, atuando nas 25 escolas que possuem a Mesa Educacional Alfabeto, adquirida pela prefeitura municipal em 2006.

3) *Como foi feita a seleção para essa função?*
Entrevistas e participação no curso oferecido pelo Sistema Positivo; ao final foram selecionadas cinco das seis candidatas inscritas através de convênio com o PROE e ACIU.

4) *Qual seria sua função?*
Atuo em cinco escolas municipais que possuem a Mesa Alfabeto e Laboratório de Informática.

5) *Todas as escola têm as mesas?*
Não; das 36 escolas, 25 têm.

6) *Todas as que têm recebem monitoras?*
Sim, cada escola tem um professor trabalhando com a Informática Aplicada no Laboratório de Informática e uma monitora do Positivo que elabora, com os professores, o planejamento e os projetos para utilização nas aulas de Informática.

7) *Sua função, então, seria fazer uma ponte entre os professores e as aulas de Informática?*
Sim, mas também acompanhar o trabalho com as mesas educacionais em todas as turmas.

8) *Poderia explicar como esse trabalho acontece*?
Trabalho revezando os dias da semana em cinco escolas municipais. Converso com cada professor e peço que me passem o planejamento de suas aulas para aquele mês a fim de que eu possa, em parceria com o professor de Informática da escola, elaborar atividades envolvendo os conteúdos estudados em sala de aula.
9) *Quer dizer que você trabalha em parceria com o professor de informática?*

[1] Entrevista feita em 17 de janeiro de 2007, às 19h30, com a monitora do Sistema Positivo de Ensino Gisele, que trabalha em cinco escolas municipais de Uberaba, assessorando o uso das mesas educacionais adquiridas pela prefeitura municipal em 2006. Iniciei a entrevista lhe apresentando as idéias principais da pesquisa que realizo e uma cópia dos questionários semi-estruturados que tenho usado nas entrevistas com diretores, coordenadores e professores de escolas particulares que adotam esse sistema em Uberaba. Enfatizei minha intenção de conhecer melhor a parceria entre o Positivo e a prefeitura, sendo esse o principal motivo de procurá-la para uma entrevista. Gisele se mostrou interessada e solícita e se dispôs a participar e esclarecer minhas dúvidas.

Sim, na maioria das vezes esse professor não tem preparo pedagógico, entende apenas de computadores e auxilia alunos e professores da escola na utilização das máquinas. Quem orienta o trabalho para que as aulas de Informática sejam proveitosas pedagogicamente sou eu. A partir do planejamento do professor, sugiro atividades para as aulas de informática e utilização dos *softwares*, dos jogos e da Mesa Alfabeto do Sistema Positivo. Cada escola tem de quatro a seis mesas, dependendo do número de alunos, que é usada em todas as faixas etárias, inclusive na Educação de Jovens e Adultos [EJA].

10) *Então não é um material usado somente para a alfabetização?*
Não, há atividades interessantes e lúdicas para todas as idades e disciplinas. A escola que tem acesso à Internet dispõe, também, do Portal Positivo, onde alunos, professores e até a família podem fazer pesquisas e navegar em sites muito interessantes. Todos na escola têm uma senha, inclusive os serviçais, porteiros, pessoal administrativo, além de alunos e professores, é claro.

11) *Nessa parceria com o positivo, o que as escolas recebem?*
A mesa educacional, *softwares*, jogos para computadores e assessoria técnica para resolver problemas nos computadores, além do monitor.

12) *Como os professores participam nessa parceria?*
Eles fazem o curso oferecido pelo Positivo, no qual aprendem informática básica para utilizar o computador, a Internet, os jogos e a mesa educacional. Esse curso acontece em quatro etapas: 1ª) informática básica; 2ª) Utilização dos *softwares* disponibilizados pelo Positivo, My Kid e Kid Together (que trabalham os conteúdos através de brincadeiras interativas no computador associadas a diversos materiais concretos, para desenvolver atividades cooperativas e interdisciplinares nas áreas de português e matemática); Mesa Alfabeto (composta por dos conjuntos de blocos codificados chamados de CUBOS: os cubos vermelhos tem representadas as letras maiúsculas e os cubos amarelos, as letras minúsculas e algumas maiúsculas para uso inicial de palavras como nomes próprios). Esses cubos possuem sensores que são identificados ao serem encaixados no Módulo Eletrônico e são utilizados em várias atividades lúdicas para escrever e completar palavras que podem ser escolhidas na tela do computador, possui mais de 400 palavras cadastradas associadas a imagens e sons e possibilita o cadastro de novas palavras, pelo professor de Informática, permitindo criar atividades interativas adaptadas às vivências e especificidades de cada aluno ou grupo de alunos; e o acesso ao Portal Positivo na Internet onde professores e alunos podem realizar pesquisas e atividades complementares.

13) *Como os professores reagiram à parceria?*
Mostraram bastante resistência... talvez porque não foram suficientemente esclarecidos na escola, pela direção e supervisão, sobre a importância da parceria e o que ela poderia trazer de enriquecimento pessoal e profissional para cada um deles. Quando cheguei nas escolas, me encararam como alguém que vai trazer “mais serviço”, e não como uma parceira para descobrirmos, juntos, maneiras modernas e eficazes de ensinar e aprender.

14) *Os professores não se entusiasmaram com a parceria?*
Não! No início, nem sabiam o que seria. Foi preciso persistência e paciência para conquistá-los. Alguns chegaram a me dizer francamente que "sempre fizeram do seu jeito e deu certo, portanto não pretendiam mudar agora". Acharam que as monitoras estavam ali para vigiá-los, atrapalhá-los, inventar mais atividades para eles, que já se sentem sobrecarregados. A adesão ainda não é total; aos poucos, a gente vai conseguindo trabalhar com um professor aqui outro ali... A responsável pelo Positivo em Uberaba se chama Kelly, temos reuniões constantes com ela, e o que ouço das outras monitoras é a mesma queixa: os professores não colaboram, alguns se negam até a fazer o planejamento para as aulas de Informática, acompanhar os alunos nessas aulas, aprender a lidar com o computador... pra você ter uma idéia, o curso já foi repetido três vezes esse ano [2006] porque, nos primeiros, poucos professores participaram; à medida que vai surgindo interesse, repete-se o curso. Como conta pontos para a avaliação de desempenho do professor, eles têm procurado fazer, mas nem sempre aproveitam; fazem, muitas vezes, para não perder os pontos na avaliação. A Kelly sempre nos dizia que não desistíssemos, que se conseguíssemos pelo menos dois professores em cada escola para desenvolver os projetos já estava bom.

15) *Poderia explicar melhor esses projetos*?
São projetos que surgem da utilização dos *softwares* e são realizados pelas escolas com total autonomia e acompanhados pelo Positivo.

APÊNDICE B — ROTEIRO[2] PARA ENTREVISTAR PROFESSORAS

Escola: _____
Professora: _____
Data: _____

1) você já conhecia o sistema positivo de ensino?
_____
_____

2) Percebe melhor desempenho por parte dos alunos com o uso do material? A que atribui?
_____
_____

3) E o interesse dos alunos aumentou com essa metodologia? A que atribui?
_____
_____

4) Foi feita, pela escola, uma análise antecipada do material antes da adoção?
_____
_____

5) Quais as principais vantagens que você percebe em sua utilização?
_____
_____

6) Qual é o procedimento quando algum aluno não consegue acompanhar o ritmo do trabalho?
_____
_____

7) Existem atividades de recuperação? Como e quando ocorrem?
_____
_____

8) Como e quando ocorrem os momentos de assistência pedagógica? São presenciais?
_____
_____

[2] Na impossibilidade de entrevistar algumas professoras, este roteiro foi usado como questionário.

9) O material apostilado deve ser seguido em sua íntegra ou você tem liberdade para efetuar modificações?

_____
_____

10) Como você contextualiza o conteúdo com os alunos?

_____
_____

11) Qual é a opinião dos pais sobre essa metodologia?

_____
_____

12) Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com esse sistema de ensino? Como tem procurado superá-las?

_____
_____

13) Quem elabora e aplica as avaliações? Quando e como elas ocorrem? O Sistema Positivo participa? Como?

_____
_____

14) O sistema propicia a interdisciplinaridade? Como?

_____
_____

15) Você e os alunos têm autonomia para criar em cima do que está previsto no material apostilado? Como o fazem?

_____
_____

16) Comente sua experiência com o sistema positivo de ensino.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada!
Fernanda

APÊNDICE C — ROTEIRO PARA ENTREVISTAR DIRETORAS

Escola: _____
Diretora: _____
Data: _____

1) De que maneira a escola conheceu o Sistema Positivo de Ensino?

_____
_____

2) Por que optou por esse sistema de ensino?

_____
_____

3) Quando o sistema foi adotado na escola?

_____
_____

4) Houve uma análise ou pesquisa anterior, por parte da escola, sobre esse sistema de ensino?

_____
_____

5) Como ocorreu a adaptação dos alunos a essa metodologia?

_____
_____

6) Qual é a opinião dos pais a respeito do sistema apostilado de ensino?

_____
_____

7) Qual é a opinião dos professores a respeito do trabalho com o sistema apostilado?

_____
_____

8) Que tipo de alterações no funcionamento da escola foram necessárias para a adoção do sistema?

_____
_____

9) Houve mudança na carga horária do aluno?

_____
_____

10) Como a escola procede com os alunos que não conseguem acompanhar? Existe um momento para recuperação? Ocorre paralela ou periodicamente? Como é organizada?

_____
_____

11) Como acontecem os momentos de assistência pedagógica aos professores? São presenciais ou a distância?

_____
_____

12) Como ocorre a parceria entre a coordenação pedagógica da escola e os instrutores do sistema positivo de ensino para orientações e acompanhamento?

_____
_____

13) Como ocorre a utilização do material impresso? os professores seguem rigorosamente ou fazem adaptações?

_____
_____

14) A escola prevê aplicação de avaliações iniciais, periódicas e finais? Quem as elabora? Quem as aplica? Quem as avalia?

_____
_____

15) Já é possível perceber as vantagens da adoção do sistema positivo? Quais seriam as principais?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada!
Fernanda

APÊNDICE D — SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS

QUADRO 2

Você já conhecia o sistema positivo de ensino?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Passei a conhecê-lo há oito anos, quando o colégio o adotou."	Arlete	Colégio Petúnia
— "Fui conhecer o Sistema Positivo depois que o colégio adotou."	Aparecida	Colégio Petúnia
— "Quando iniciei meu trabalho na escola, ela já era conveniada ao Sistema Positivo de Ensino, mas eu já conhecia através de reportagens e revistas."	Darci	Escola Jasmim
— "Não."	Maria	Escola Jasmim
— "Já havia ouvido falar, mas não havia trabalhado com este sistema."	Helena	Colégio Margarida
— "Sim. Já tinha ouvido falar, mas nunca havia trabalhado com o mesmo. Somente nesse colégio pude ter a oportunidade de trabalhar com o Sistema."	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 3

Percebe melhor desempenho dos alunos com o uso do material? A que atribui?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Sim. Com o material Positivo, os alunos têm mais facilidade de raciocínio. Eles constroem o saber. O material e o professor são mediadores dessa construção".	Arlete	Colégio Petúnia
— "Os alunos têm um pouco de dificuldade com o material, pois as atividades fazem com que o aluno tenha que ler várias vezes as questões, interpretar, analisar para tentar chegar aos resultados ou respostas".	Aparecida	Colégio Petúnia
— "Sim, é um material desafiador, que leva o aluno a raciocinar".	Darci	Escola Jasmim
— "Com certeza. Os alunos demonstram um grande interesse com as atividades propostas".	Maria	Escola Jasmim
— "Sim, as atividades diversificadas, que contextualizam o dia-a-dia, as experiências aos conteúdos".	Helena	Colégio Margarida
— "Sim. A metodologia do livro leva os alunos a pensar mais e retrata a vivência dos alunos no cotidiano."	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 4

E o interesse dos alunos aumentou com essa metodologia? A que atribui?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Sim. As atividades geralmente estão relacionadas com o dia a dia, com assuntos do interesse dos alunos e não apenas como matéria a ser dada, como memorização. Os conteúdos são colocados para o aluno de uma forma mais 'natural'."	Arlete	Colégio Petúnia
— "Acho que sim, atribuo esse interesse ao desafio que eles vêm enfrentando..	Aparecida	Colégio Petúnia
— "Sim. O material é lúdico, que faz com que o aluno tenha prazer em estudar. Também auxilia muito a busca através da pesquisa." A professora me explicou: "Complemento com livros de Literatura e atividades extras porque a turma acaba muito rápido a apostila, apesar de fazermos as experiências e receitas sugeridas e ainda pesquisas no site". Aproveitou para me contar que ela procura fazer com a turma, na escola, as receitas que vêm como sugestão nas apostilas. Entusiasmada me deu o exemplo de um "Cachorro Quente Gratinado" que a turma adorou e até ensinou para as famílias, segundo ela os pais comentam que aprenderam com os filhos e fazem constantemente em casa. Percorreu uma das apostilas me mostrando como eram elaborados os assuntos e lemos juntas, na parte de Matemática, um problema proposto que partia de um tema: Uma família programando uma viagem de avião à Foz do Iguaçu, com questões sobre cálculos do custo do passeio, envolvendo preços das passagens para os membros da família de acordo com a faixa etária, estadia e alimentação. Havia fotos das Cataratas do Iguaçu como ilustração e a professora comentou que aproveitava para "conversar com os alunos sobre suas viagens recentes e mostrar no mapa a localização da região Sul e das Cataratas sugerindo que os alunos trouxessem fotos ou recortes do local". Conversamos sobre a adoção do Sistema na Rede Pública e ela disse que nesse caso "o material teria que ser adaptado porque ficaria difícil trabalhar temas tão distantes da realidade do aluno, não haveria o mesmo interesse".	Darci	Escola Jasmim
— "Sim. As atividades são interessantes e lúdicas o que desperta o interesse dos mesmos." Como principais vantagens citou: "A integração dos conteúdos e sua linguagem".	Maria	Escola Jasmim
— "Sim. Atribuo o interesse à diversidade de atividades e ao material rico e diversificado de apoio (CD-ROM)".	Helena	Colégio Margarida
— "Sim. As pesquisas e experiências que o material tem".	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 5

Foi feita, pela escola, uma análise antecipada do material antes da adoção?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Sim."	Arlete	Colégio Petúnia
— "Com certeza, pois não é um material fácil de ser trabalhado, exige estudo freqüente, busca de conhecimento, troca de experiências, etc."	Aparecida	Colégio Petúnia
— "Sim. Pelas diretoras."	Darci	Escola Jasmim
— "Sim. As diretoras procuraram se inteirar de tudo."	Maria	Escola Jasmim
— "Sim, a coordenação e direção visitaram o centro do Sistema em Curitiba".	Helena	Colégio Margarida
— "Sim. A direção e coordenação do Colégio foi até Curitiba analisar o material, onde também foi dado um curso".	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 6

Quais as principais vantagens que você percebe em sua utilização?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Alunos não ficam bitolados em suas respostas, há maior facilidade em aprender e a oportunidade de seguir por muitos caminhos para chegar à mesma resposta. Os alunos têm menos medo de errar."	Arlete	Colégio Petúnia
— "Levar o aluno a pesquisar, analisar, interpretar etc."	Aparecida	Colégio Petúnia
— "É um material desafiador, que leva o aluno a raciocinar."	Darci	Escola Jasmim
— "A integração dos conteúdos e sua linguagem."	Maria	Escola Jasmim
— "Posso enriquecer o conteúdo com atividades de outros livros. E sem dúvida a forma dos exercícios é bem clara".	Helena	Colégio Margarida
— "As principais vantagens é que, levando o aluno a pensar mais, ao mesmo tempo o aluno estará melhorando seu raciocínio lógico."	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 7

Qual é o procedimento quando algum aluno não consegue acompanhar o ritmo do trabalho?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Há a chamada individual, um trabalho que realizamos com os pais, aluno, professor, coordenador e diretora do Colégio 'visando' (aspas da professora) a conscientização e verificação do algum tipo de problema que possa estar atrapalhando a aprendizagem do aluno."	Arlete	Colégio petúnia
— "Fazemos atendimento individual com os pais, alunos, professores, coordenadora e diretora do Colégio para conscientizar e verificar o problema que possa estar atrapalhando o rendimento do aluno."	Aparecida	Colégio petúnia
— Perguntei qual era o procedimento quando algum aluno não conseguia acompanhar o ritmo do trabalho e ela disse não tinha grandes problemas com essa questão porque a recuperação era feita diariamente, em sala de aula, com atendimento individualizado e acrescentou: "Por ser um material que além da apostila inclui um CD-ROM e um *site* de pesquisa, faz com que haja um maior acompanhamento".	Darci	Escola jasmim
— Para garantir o acompanhamento, a professora explicou que há momentos de recuperação: "Ocorrem no final dos bimestres ou em horário extra durante o ano, mas quase não ocorrem, porque é quase como se tivessem tendo uma aula particular, são poucos alunos e o atendimento é bastante individualizado, então a recuperação acontece na sala de aula mesmo, no dia a dia. Eles acabam rápido a apostila".	Maria	Escola jasmim
— "Posso enriquecer o conteúdo com atividades de outros livros. E sem dúvida a forma dos exercícios é bem clara".	Helena	Colégio margarida
— "O procedimento é dar a esse aluno atividades extras com explicação para que o mesmo aos poucos vá entrando no ritmo do trabalho".	Mirian	Colégio margarida

QUADRO 8
Existem atividades de recuperação? Como e quando ocorrem?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— “Sim. Recuperação bimestral. Durante três dias os alunos refazem atividades do bimestre e uma avaliação no valor do bimestre. Somamos a nora da prova com a do bimestre, dividimos por dois e prevalecerá apenas 60%. Se o aluno conseguir nota inferior à que ela já havia tirado no bimestre prevalece a maior.”	Arlete	Colégio Petúnia
— “Existem. A recuperação é paralela e final. A paralela acontece diariamente,quando percebemos que alguns alunos têm dificuldades, mas ela é reavaliada quando terminamos os bimestres, o aluno que não conseguiu 60% no bimestre é dado uma oportunidade de vir ao Colégio, refazer alguns exercícios, juntamente com explicação do professor,depois faz uma atividade avaliativa para tentar conseguir os 60%. No final do ano, também é dado essa oportunidade, sanado as dúvidas que surgiram durante o ano, após atividades e explicações é dado atividades avaliativas.”	Aparecida	Colégio Petúnia
— A professora explicou que quando havia necessidade a recuperação ocorre “[...] diariamente, em sala de aula, com atendimento individualizado [...]”, e acrescentou: “Por ser um material que além da apostila inclui um CD-ROM e um *site* de pesquisa, faz com que haja um maior acompanhamento.”	Darci	Escola Jasmim
— Quanto às atividades de recuperação ela explicou que: “Ocorrem no final dos bimestres ou em horário extra durante o ano, mas quase não ocorrem, porque é quase como se tivessem tendo uma aula particular, são poucos alunos e o atendimento é bastante individualizado, então a recuperação acontece na sala de aula mesmo, no dia-a-dia”.	Maria	Escola Jasmim
— “São desenvolvidas novas atividades em sala, no caderno.”	Helena	Colégio Margarida
— “Sim. São feitas duas recuperações, sendo uma no meio do ano e outra no final do ano letivo, onde as mesmas vêm acompanhadas de um trabalho e uma avaliação.”	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 9
Como e quando ocorrem os momentos de assistência pedagógica? São presenciais?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— (Não respondeu).	Arlete	Colégio Petúnia
— “A assistência pedagógica ocorre quando é solicitada pelo professor”.	Aparecida	Colégio Petúnia
— “O professor possui um *site* para auxiliá-lo no processo ensino-aprendizagem”, A professora explicou que “o Sistema oferece orientação, *on-line* ou pelo telefone, quando requerida, mas quase não era necessário. Quem mais se comunica é o professor de Informática, através do Portal”. Explicou também que “existem 2 encontros por ano para capacitação, mas como ocorrem fora de Uberaba, fica mais difícil ir. Além de ser caro para a toda a escola se deslocar, ocorrem em dias letivos e os pais reclamam. As diretoras vão e trazem as novidades. Normalmente, uma ou duas professoras também vão.” Perguntei sobre as reuniões na escola e ela esclareceu que “ocorrem bimestralmente para programar atividades e reuniões com os pais.”	Darci	Escola Jasmim
— “Fazemos reuniões bimestrais na própria escola e semestralmente comparecemos ao encontro com o pessoal do Positivo; no mais utilizamos o Portal e a Internet para comunicações.” Explicou que: “Uma vez ao ano, mais ou menos, vem alguém do Sistema Positivo visitar a escola, conversar com alunos e professores e para saber se estamos satisfeitos com a parceria.” A professora explicou que “pode consultar o Portal ou o telefone para solicitar orientações, mas pouco o faz. O trabalho é acompanhado pela direção da escola, mas é tranqüilo porque há confiança na equipe e no Sistema adotado.” Explicou que: “Nas reuniões semestrais de capacitação, que o Sistema oferece é difícil ir porque são fora da cidade e fica caro. Além disso, quando vão os professores não há aula e os pais reclamam porque contam com a escola, muitos deixam seus filhos e vão para o trabalho. Então fica difícil não seguir o calendário”. Explicou que “fazia alguns Cursos oferecidos na cidade quando estava estudando Pedagogia, mas agora, formada a 2 anos, quase não participa”. Quanto a “momentos de estudos na escola”, explicou que “[...] quase não ocorrem, porque as diretoras estão sempre a par do trabalho e o material é bastante rico e diversificado.”	Maria	Escola Jasmim
— “Ocorrem em todos os momentos, temos o 0800 e a Internet (Portal Positivo) onde podemos consultar a assessoria pedagógica.”	Helena	Colégio Margarida
— “Sempre que precisamos como por exemplo em trabalhar certa dificuldade do aluno e até mesmo a nossa em relação ao material. Utilizamos o 0800 ou a Internet (Portal Positivo) e eles sempre nos atendem”.	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 10
O material apostilado deve ser seguido em sua íntegra ou você tem liberdade para efetuar modificações?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Não. Temos liberdade de usá-lo segundo a necessidade de nossa realidade"	Arlete	Colégio Petúnia
— "Trabalho de acordo com o nível de cada turma tentando adaptá-la ao uso do material".	Aparecida	Colégio Petúnia
— "Trabalhamos a apostila e o próprio material dá a possibilidade de acrescentar atividades extras".	Darci	Escola Jasmim
— "Tenho total liberdade para trabalhar em sala de aula. Eles acabam rápido a apostila." Em relação a esse fato pedi maiores detalhes e ela explicou: "Complemento bastante, uso o Portal no site para propor pesquisas e em busca de sugestões de atividades. Cada aluno tem uma senha e navega para descobrir novidades e pesquisar. Adoto um livro de Gramática porque meus alunos vão prestar exames, para entrar em outro Colégio na 5ª série, e a Apostila não traz do jeito que cai na Prova que eles farão". Quis saber maiores detalhes sobre a Gramática da Apostila e ela explicou: "A Gramática da Apostila é a de uso e vem inserida nos textos, mas na Prova dos outros Colégios os alunos têm que saber responder o que é um Adjetivo, um Artigo, um Sujeito..." Completou: "Dá tempo de vencer a apostila, a gramática e fazer atividades extras".	Maria	Escola Jasmim
— "Tenho total liberdade para adequar as atividades aos conteúdos do caderno".	Helena	Colégio Margarida
— "Eu tenho liberdade para efetuar modificações, pois às vezes tenho que adequar o mesmo a realidade do aluno ou até mesmo a dificuldade".	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 11
Como você contextualiza o conteúdo com os alunos?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— (Não respondeu).	Arlete	Colégio Petúnia
— "Através da interdisciplinaridade com exercícios, jogos, brincadeiras, etc."	Aparecida	Colégio Petúnia
— Quando perguntei como é feita a contextualização do conteúdo com os alunos a professora teve certa dificuldade em entender e respondeu como se tivesse perguntado sobre as *atividades extras*, no sentido de enriquecimento e não da contextualização. Respondeu: "Além do material apostilado, utilizamos o CD que contém jogos e atividades extras e também o '*Saibamais*', que é um *site* com curiosidades sobre o conteúdo estudado". Esclareci que me referia à maneira como eram trabalhados aqueles assuntos que são do interesse de cada turma e que surgem de suas vivências e curiosidades, ao que ela me respondeu que: "Não há problemas quanto a isso porque os assuntos das apostilas são atuais e adequados à faixa etária".	Darci	Escola Jasmim
—Indaguei como era feita a contextualização dos conteúdos com os alunos e ela passou a explicar como buscava material para *enriquecer* o conteúdo da apostila. Insisti na questão e ela respondeu: "Não encontro dificuldades, apenas complemento alguns conteúdos nos cadernos."	Maria	Escola Jasmim
— "Em atividades referentes às Datas Comemorativas e sempre buscando integrar o conteúdo ao dia-a-dia dos alunos".	Helena	Colégio Margarida
— "Com as explicações do livro, registro no caderno, cartazes explicativos, pesquisas e experiências."	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 12

Qual é a opinião dos pais sobre essa metodologia?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Sempre há elogios, mas os pais sentem dificuldade em ajudá-los em casa."	Arlete	Colégio Petúnia
— "Os pais aprovam o Sistema Positivo, apesar de encontrar um pouco de dificuldade para auxiliar seus filhos".	Aparecida	Colégio Petúnia
— Quanto à opinião dos pais, relatou: "Eles acham que é uma metodologia que faz com que os alunos busquem". E acrescentou que "Muitos pais comentam que estão aprendendo também junto com os filhos, acessando o site e procurando materiais para as aulas".	Darci	Escola Jasmim
— "Aprovam a escolha."	Maria	Escola Jasmim
— "Há pais que aprovam, mas há pais que ainda não se adaptaram à forma como são apresentados os conteúdos através das atividades".	Helena	Colégio Margarida
— "Eles ainda relutam dizendo que o material é incompleto, mas sempre conversamos com eles dizendo que não há material totalmente completo e temos sempre que enriquecê-lo ou adequar a realidade do aluno".	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 13

Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com esse sistema de ensino? Como tem procurado superá-las?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— (Não respondeu)	Arlete	Colégio Petúnia
— (Não respondeu)	Aparecida	Colégio Petúnia
— "Houve uma modificação do material - de 2 em 2 anos eles fazem mudanças no material – e este ano a mudança fez com que não haja dificuldades". Solicitei explicações sobre essas mudanças e ela explicou que cada vez mais o Sistema busca interdisciplinarizar os conteúdos, esclarecendo: "O Sistema é inteiramente interdisciplinar, todos os conteúdos e disciplinas estão trabalhando integralmente".	Darci	Escola Jasmim
— "Não encontro dificuldades, apenas complemento alguns conteúdos nos cadernos." Colocou ainda que o material é bem completo e acrescentou: " Adotei uma Gramática, porque meus alunos estão na 4ª série e fazem provas que exigem conceitos gramaticais, para entrar em outro Colégio mas não tenho problemas com a metodologia. É tranqüilo."	Maria	Escola Jasmim
— (Não respondeu)	Helena	Colégio Margarida
— "As dificuldades é no conteúdo de matemática pois a maneira que o livro traz é diferente da que ensinamos. Procuro superá-las fazendo os cursos oferecidos pelo Sistema, utilizando o 0800 e o Portal (internet)".	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 14

Quem elabora e aplica as avaliações? Quando e como elas ocorrem? O sistema positivo participa? Como?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— "Os professores. São duas avaliações bimestrais escritas"	Arlete	Colégio Petúnia
— "A elaboração e aplicação das avaliações é feita pelos professores da sala em suas respectivas disciplinas, ocorre uma a cada mês. O Sistema Positivo não participa desta elaboração e aplicação".	Aparecida	Colégio Petúnia
— "O Sistema não interfere na metodologia de avaliação da escola, os professores é que elaboram, aplicam e corrigem as avaliações, bimestralmente."	Darci	Escola Jasmim
— "Ocorrem bimestralmente e os professores é que elaboram, essa responsabilidade é da escola."	Maria	Escola Jasmim
— "As avaliações são bimestrais, a cada bimestre os alunos realizam testes surpresas onde podemos avaliar se realmente estão estudando e quais são suas dificuldades. Estes testes e avaliações são aplicados por mim, sem nenhuma interferência do Sistema Positivo".	Helena	Colégio Margarida
— "Eu elaboro as avaliações, mas a coordenação é quem aprova a mesma e quem aplica sou eu também. Elas ocorrem em todo final de bimestre, sendo que temos um Teste Avaliativo antes das mesmas. O Sistema Positivo não participa".	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 15
O sistema propicia a interdisciplinaridade? Como?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— (Não respondeu).	Arlete	Colégio Petúnia
— “Sim, através das atividades propostas no material, pois todas as matérias acabam fazendo parte uma da outra”.	Aparecida	Colégio Petúnia
— “O Sistema é inteiramente interdisciplinar, todos os conteúdos e disciplinas estão trabalhando integralmente”.	Darci	Escola Jasmim
— “Sim”, existe “[...] integração dos conteúdos e sua linguagem”.	Maria	Escola Jasmim
— “Sim, as atividades são bem elaboradas”.	Helena	Colégio Margarida
— “Sim. Envolvendo os conteúdos e isso facilita o aprendizado do aluno”.	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 16
Você e os alunos têm autonomia para criar em cima do que está previsto no material apostilado? Como o fazem?

RESPOSTAS	PROFESSORA	ESCOLA
— (Não respondeu)	Arlete	Colégio Petúnia
— “Sim, podemos criar atividades variadas de acordo com as atividades e temas propostos pelo material”.	Aparecida	Colégio Petúnia
— “Trabalhamos a apostila e o próprio material dá a possibilidade de acrescentar atividades extras”. Conversamos sobre a adoção do Sistema na Rede Pública e ela disse que nesse caso “o material teria que ser adaptado porque ficaria difícil trabalhar temas tão distantes da realidade do aluno, não haveria o mesmo interesse”.	Darci	Escola Jasmim
— “Dá tempo de vencer a apostila, a gramática e fazer atividades extras”.	Maria	Escola Jasmim
— “Sim, a partir dos textos, exercícios e sugestões metodológicas criamos outras atividades, jogos, brincadeiras, etc. O CD de jogos além de educar, diverte a todos, até mesmo os pais”.	Helena	Colégio Margarida
— “Sim. Elaborando situações parecidas com a do material ou até mesmo modificando a maneira de realizar as atividades propostas”.	Mirian	Colégio Margarida

QUADRO 17
Comente sua experiência com o sistema positivo de ensino.

RESPOSTAS	PROFESSORA.	ESCOLA
— (Não respondeu).	Arlete	Colégio Petúnia
— “O Sistema Positivo de Ensino é de grande importância, pois desenvolve a capacidade de investigar idéias, de resolver exercícios, de formular e testar hipóteses, de induzir, deduzir, generalizar e inferir resultados aos alunos, fazendo de nós educadores mediadores e facilitadores deste grande sistema.”	Aparecida	Colégio Petúnia
— “Trabalhar com o Sistema Positivo com seriedade demanda tempo, estudo e dedicação por parte do professor que tem que estudar os assuntos da apostila em pouco tempo, já que são bimestrais; acessar o *site* em busca de atividades e pesquisas e conhecer os CDs com sugestões de atividades para escolher e utilizar as mais adequadas e interessantes.”	Darci	Escola Jasmim
— “É um Sistema de ensino completo, que traz a ludicidade nos conteúdos o que proporciona o prazer em aprender.”	Maria	Escola Jasmim
— “É muito prazeroso fazer parte deste Sistema, temos total apoio pedagógico do Positivo. É um material fácil de se manusear e de fácil contextualização, pois aborda temas vivenciados pelos alunos.”	Helena	Colégio Margarida
— “É um Sistema que trabalha o raciocínio lógico do aluno e a interdisciplinaridade entre os conteúdos, o que fez com que eu tivesse um pouco de dificuldade no início do trabalho. Mas agora busco a melhor forma de passar os conteúdos aos meus alunos através de pesquisas na Internet e pelo 0800. Posso dizer que o Sistema Positivo me tornou uma profissional pesquisadora e muito mais interessada.”	Mirian	Colégio Margarida

APÊNDICE E[3] — SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS DAS DIRETORAS

QUADRO 18
De que maneira a escola conheceu o Sistema Positivo de ensino?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— Viu em propagandas, ligou e solicitou a presença de um representante que veio e explicou todo o processo.	Leda	Colégio Petúnia
— Viu numa propaganda, ligou e solicitou uma visita para esclarecimentos. Eles vieram, trouxeram orientações e material para análise por parte da escola.	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Já conhecíamos o sistema através de comerciais. Porém fomos convidados a conhecer o Sistema em Curitiba."	Priscila	Colégio Margarida
— Através de uma propaganda numa revista, se interessou e ligou para um primeiro contato.	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 19
Por que optou por esse sistema de ensino?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— Achou rico e interessante	Leda	Colégio Petúnia
— É entusiasta do Sistema Positivo, disse: "Adoro os encontros semestrais, o material apostilado, os CDs, as publicações, o *site*... tudo". Disse que optou por esse sistema de ensino porque se sente "mais segura em relação ao material, que é sempre atualizado e bem feito" e completou: "Penso que se for se apoiar é melhor que seja em coisa 'grande', por isso resolvemos adotar e levar muito a sério". A escola adota o sistema há cinco anos, desde 2000 e, antes de adotar, foram a um encontro, além de Analisarem o material. Mostrou-me o material, as revistas, os CDs e disse que "os professores se sentem seguros e planejam até novidades extras...".	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Pela qualidade do material didático e pelo apoio dos profissionais da equipe Positivo."	Priscila	Colégio Margarida
— Após a visita dos representantes do sistema, optou pela parceria porque "achou interessante trazer coisas novas para a escola". Disse também que pensou que "seria bom para a escola estar aliada ao nome como o do Positivo, que é bem conhecido e divulgado".	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 20
Quando o sistema foi adotado na escola?

RESPOSTAS	DIRETORA(S)	ESCOLA
— Adotou há oito anos, em 1998.	Leda	Colégio Petúnia
— Adotaram em 2000, cinco anos atrás.	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Em 2003."	Priscila	Colégio Margarida
— Adotou em 2002 e 2003 e parou porque "*fica caro para os pais e não produziu os resultados esperados, principalmente no momento da alfabetização, onde o ideal é utilizar uma metodologia eclética para alfabetizar, e com a apostila não dá*".	Ana Lúcia	Escola Camélia

[3] Nestes quadros, foram acrescidas as escolas Camélia e Ana Lúcia, que não constavam no quadro de respostas dos professores porque a escola desistiu da parceria com o Sistema Positivo em 2005. Mas a diretora se mostrou interessada em participar da pesquisa e falar de sua experiência, esclarecendo até os motivos por que desistiu da citada parceria.

QUADRO 21

Houve análise ou pesquisa anterior por parte da escola sobre esse sistema de ensino?

RESPOSTAS	DIRETORA/A	ESCOLA
— Ela analisou o material deixado pelos integrantes do sistema e gostou do apoio constante e competente que ofereceram. Acrescentou: "as escolas particulares trabalham muito isoladas, a gente se sente sem apoio às vezes. Não existe um clima bom ou um espaço para trocar idéias entre as escolas".	Leda	Colégio Petúnia
— Antes de adotar, foram a um encontro, além de analisarem o material.	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Sim. Verificamos o livro didático e todo o material que consta com o mesmo".	Priscila	Colégio Margarida
— Viu numa propaganda, se interessou e ligou para um primeiro contato. Após a visita dos representantes do sistema, optou pela parceria porque "achou interessante trazer coisas novas para a escola".	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 22

Como ocorreu a adaptação dos alunos à metodologia?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— "Bem, embora haja aqueles que precisam de mais atenção, os pais são chamados junto com o filho quando há dificuldades." A "diretora A" relatou que "a escola tem por costume reunir pais e alunos na sala da direção quando os resultados nas avaliações não são satisfatórios; assim selam o compromisso de ajudar o filho em casa, senão não dá tempo de encerrar os assuntos estudados e cumprir o que está previsto nas apostilas". Disse considerar muito complicada a adoção de material apostilado pelas escolas publicas, como vem sendo noticiado, porque "ritmo dos alunos é muito variado, além da pouca assistência dos pais, que ao meu ver são fundamentais nesse processo".	Leda	Colégio Petúnia
— "Não houve dificuldades porque o material é cativante e traz assuntos atuais, do interesse deles." Nesse momento, a diretora Olga, bem-humorada, completou: "Pudera, o material é bonito, se renova quatro vezes ao ano e ainda por cima está na mídia!". Diante do meu interesse, esclareceu que a novela *Malhação* da Rede Globo divulga o Sistema Positivo, que é "adotado" no "Colégio Múltipla Escolha", cenário principal onde discorre a trama que trata do dia-a-dia dos jovens e seus conflitos, sendo comum vê-los carregando as apostilas do Positivo nas mãos.	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Não tivemos nenhuma dificuldade com os alunos, pois acharam diferente terem que trazer somente um livro diariamente."	Priscila	Colégio Margarida
— "Não produziu os resultados esperados, principalmente no momento da alfabetização, onde o ideal é utilizar uma metodologia eclética para alfabetizar, e com a apostila não dá." Insisti para que me explicasse melhor como ocorria o trabalho através da apostila, e ela esclareceu: "A apostila traz atividades diferentes, mas o livro didático também o faz e ainda permite adaptações durante o ano que uma apostila bimestral não permite. Muitas vezes a proposta de alfabetização que a apostila traz é inviável porque é um momento que exige diversificação nas metodologias e acompanhamento mesmo, ali... individual. Além disso, tem receitas e experiências que a escola 'tem' que seguir e nem sempre é possível adquirir o material ou ficar pedindo aos pais". Pedi que me explicasse porque "tem" que seguir, e ela explicou: "os pais querem que use tudo o que vem na apostila, caso contrário não compensa o investimento na compra do material todo bimestre. Não entendem que a turma precisa trabalhar outras coisas que pede e precisa, acham que tudo o que há para aprender está lá. Isso não ocorre porque a dinâmica de cada sala é diferente e o ritmo de cada aluno também, não há como uniformizar... Ainda tem o caso daquele aluno que não 'venceu' o conteúdo da apostila e se frustra porque, no final do bimestre, chega a próxima e ele não quer mais 'nem ver' a antiga. Acaba existindo então um prazo para vencer aquele conteúdo que obriga a escola a disponibilizar horário extra para alunos que não conseguem acompanhar em sala de aula. Aí ocorre outra dificuldade que é a da família que não tem como trazer em outro horário e ainda o professor que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço... um contratempo danado!". Perguntei então se, em sua opinião, a apostila inibe a autonomia do professor, e ela respondeu: "a apostila engessa, principalmente na educação infantil, onde os prazos precisam ser muito flexíveis e os objetivos, adequados à turma... [...] engessa a própria escola que vê sua filosofia e seu Projeto Político-pedagógico inviabilizados". Perguntei por que estariam inviabilizados, e ela disse: "a criança fica em segundo lugar, o importante é o que está na apostila, é vencê-la, então é um estresse... projetos, então, nem pensar!".	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 23

Qual é a opinião dos pais a respeito do sistema apostilado de ensino?

RESPOSTAS	DIRETORA(S)	ESCOLA
— “Os pais apóiam o uso do ensino apostilado, mas têm dificuldade de ajudar os filhos.”	Leda	Colégio Petúnia
— “Um dos pontos principais é a confiança que os pais têm no ensino”, e acrescentou: “Os pais se sentem seguros porque os alunos obtêm ótimos resultados quando terminam a 4ª série e fazem testes para ingressar na 5ª série em outra escola. Inclusive quando precisam transferir os filhos, por motivo de mudança, procuram escolas conveniadas. Não temos problemas com isso”.	Laís e Olga	Escola Jasmim
— Acham o livro vago, pois o mesmo contém poucos exercícios de fixação. Porém o professor complementa o conteúdo com outras atividades.	Priscila	Colégio Margarida
— “Os pais querem que use tudo o que vem na apostila, caso contrário não compensa o investimento na compra do material todo bimestre.”	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 24

Qual é a opinião dos professores sobre o trabalho com o sistema apostilado?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— “Os professores gostam, mas alegam que é ilusão pensar que tudo vem pronto. O sistema exige estudo, atualização e busca para ser aplicado em sala de aula pelo professor.”	Leda	Colégio Petúnia
— “Os professores gostam, acessam o *site*, fazem as experiências, usam os CDs, acham as atividades interessantes e desafiadoras. Se sentem seguros com o material que é sempre atualizado, trazendo orientações em todas as áreas do conhecimento”. Nesse momento o professor de informática foi convidado a me mostrar os CDs e o portal e disse que “as aulas são ótimas”. A diretora Olga me mostrou então, os CDs que o Positivo oferece à direção para usarem como ‘espera ao telefone’, com *propaganda da escola como integrante de uma rede forte e competente de ensino.* Mostrou também outros CDs explicando: “São sugestões que a escola recebe prontinhas com modelos de folhetos e outdoors para divulgação da escola na cidade” *enfatizando o convênio ao Sistema.* A escola também recebe CDs com músicas para o trabalho em sala de aula em datas comemorativas. Os professores ganham presentes no seu dia.	Laís e Olga	Escola Jasmim
“Os nossos professores gostam do sistema, porque o livro Positivo leva os alunos a pesquisar”.	Priscila	Colégio Margarida
— “No começo gostaram, mas depois acharam difícil buscar material para complementar dentro da mesma idéia do Sistema. Exigia estudos, reuniões...” Quis saber melhor sobre a idéia de complementar a apostila e ela explicou: “A apostila é incompleta porque não tem como prever situações próprias da sala de aula, curiosidades e necessidades de cada aluno, então obriga o professor a buscar muita coisa fora... além de trabalhar o que tem na apostila”. Explicou que “O professor tem que procurar atividades fora da apostila também porque alguns alunos terminam rápido o conteúdo, enquanto outros não acompanham, aí é necessário complementar para os que já terminaram e diversificar para ver se aqueles que estão com dificuldades entendem e passam a acompanhar depois na apostila... e o tempo passando...” Pedi que explicasse melhor quando disse que havia necessidade de mais reuniões e estudos e ela esclareceu que eram necessárias “[...] mais reuniões para estudar o material, mesmo tendo assistência por telefone e Internet, é de longe e exige que a professora acesse o portal sempre que tem tempo o que a sobrecarrega.” “Sem contar as reuniões semestrais, fora da cidade, caras. Por isso a escola pouco utilizava.”	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 25

Que tipo de alterações no funcionamento da escola foram necessárias para adoção do sistema?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
"A escola não fez nenhuma alteração no funcionamento ou carga horária com a adoção do Sistema".	Leda	Colégio Petúnia
"Não, a escola já tem um horário um pouco maior, encerrando as aulas às 17:40 ao invés de 17:20. O que precisamos fazer foi investir no laboratório de ciências".	Laís e Olga	Escola Jasmim
"Não houve alterações para implantação do Sistema".	Priscila	Colégio Margarida
A diretora relatou que o prazo para vencer o conteúdo "obriga a escola a disponibilizar horário extra para alunos que não conseguem acompanhar em sala de aula." "Aí ocorre outra dificuldade que é a da família que não tem como trazer em outro horário e ainda a professora que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço... um contratempo dAnado!"	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 26

Houve mudança na carga horária do aluno?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— "Não. Para conseguir cumprir a tempo as atividades previstas com aqueles alunos que apresentam um ritmo mais lento a escola optou pelo atendimento individualizado em sala de aula sem alterações na carga horária."	Leda	Colégio Petúnia
— "Basicamente não, já fazíamos um horário maior."	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Não houve mudança na carga horária do aluno".	Priscila	Colégio Margarida
— "Sim. Para suprir deficiências, especialmente na fase de alfabetização."	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 27

Como a escola procede com alunos que não conseguem acompanhar? Existe um momento para recuperação? Ocorre paralela ou periodicamente? Como é organizada?

RESPOSTAS À PERGUNTA	DIRETORA/S	ESCOLA
— "Existe recuperação paralela (diária) e final. Os alunos também se recuperam trimestralmente, refazendo as atividades e nova prova quando não conseguem 60% de aproveitamento." Além disso, explicou que solicitam a ajuda dos pais, que embora "apóiem a adoção do Sistema Positivo têm encontrado dificuldades de tempo para assessorar os filhos nos estudos, em sua maioria."	Leda	Colégio Petúnia
— A "diretora C" esclareceu que não há dificuldades quanto ao acompanhamento da turma: "Esse problema quase não ocorre por causa do número reduzido de alunos, sendo, em média 12 alunos por turma, o que permite atenção individualizada por parte do professor. Quando ocorre, programam aulas de reforço fora do horário diário, além da recuperação paralela normal". O sistema de recuperação adotado pela escola envolve recuperação paralela, bimestral e final, com atendimento diário em sala de aula e nova oportunidade para os alunos fazerem as avaliações. Poucos alunos não acompanham, é raro haver recuperação periódica ou final.	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Os alunos que apresentam certa dificuldade o Colégio oferece aulas de suporte, essas aulas, são individuais, no período contrário que a criança estuda. Existe também a recuperação paralela que ocorre no encerramento do 1º semestre e do 2º semestre".	Priscila	Colégio Margarida
— "A escola prevê recuperação paralela e bimestral, mas procura sanar os problemas no dia-a-dia evitando um período de recuperação após as aulas." A diretora explicou novamente que há outra dificuldade que é a da "família que não tem como trazer em outro horário e ainda a da professora que, quando trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço." "Ainda tem o caso daquele aluno que não 'venceu' o conteúdo da apostila e se frustra porque no final do bimestre chega a próxima e ela não quer mais 'nem ver' a antiga".	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 28

Como acontecem os momentos de assistência pedagógica aos professores? São presenciais ou a distância?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— Em relação à assistência pedagógica, se mostrou desanimada. Afirmou que não há visitas à escola e tampouco chamam a assessoria, alegou: "Quase não utilizamos o *site* ou telefone, resolvemos tudo por aqui. O sistema promove dois encontros por ano, fora de Uberaba, fica caro, mas procuramos ir. O ruim é ter que suspender as aulas nesses dias... os pais não gostam. A escola é quem paga as passagens e estadias para esse encontro, por isso não vão todos".	Leda	Colégio Petúnia
— "Fazem reuniões bimestrais na própria escola e semestralmente comparecem ao encontro com o pessoal do Positivo; no mais utilizam o Portal e a Internet para comunicações." Recebem, uma vez por ano, "a visita de alguém do Sistema Positivo, que vem à escola e conversa com a direção, professores e alunos". A "diretora B" acrescentou que "Quem mais utiliza o Portal é o professor de informática, mas todos estão sempre em contato pela Internet e telefone e se consideram muito bem atendidos neste aspecto". Informou que "Os alunos e professores têm senha para acesso ao Portal e à Internet, que utilizam para pesquisas e complementação de estudos e atividades". "Toda a escola comparece ao encontro semestral do Sistema Positivo."	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "São presenciais no qual temos uma coordenadora do Ensino Fundamental e uma coordenadora da Educação Infantil que estão presentes diariamente auxiliando professores, pais e crianças."	Priscila	Colégio margarida
Questionada sobre a coordenação pedagógica da escola e o Sistema Positivo na questão do acompanhamento do trabalho e a diretora respondeu: "Pelo telefone, Internet, reuniões semestrais. Mas a escola acabava se virando sozinha mesmo porque tem certas coisas que têm que ser resolvidas 'ao vivo' mesmo." Quando questionei a diretora sobre o fato de manter a logomarca do positivo na fachada e na lista Telefônica após ter desfeito o convênio, ela disse que precisava providenciar a retirada, mas não havia tido tempo ainda. Perguntei se era vantagem para a escola se divulgar como parceira ela disse que sim porque dava credibilidade ao trabalho, mas ao mesmo tempo, para famílias mais pobres, era um acréscimo no custo. (Diário de Campo)	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 29

Como ocorre a parceria entre a coordenação pedagógica da escola e os instrutores do sistema positivo de ensino para orientações e acompanhamento?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— "Quase não há. Poucas vezes recorremos." Afirmou que não há visitas à escola e tampouco chamam a assessoria, alegou: "quase não utilizamos o *site* ou telefone, resolvemos tudo por aqui. O Sistema promove dois encontros por ano, fora de Uberaba, fica caro, mas procuramos ir. O ruim é ter que suspender as aulas nesses dias... os pais não gostam. A escola é quem paga as passagens e estadias para esse encontro, por isso não vão todos". O que a escola tem feito é utilizar somente a Apostila, porque considera dispendioso demais levar os professores ao encontro semestral (realizado pelo Positivo em cidades parceiras), ficar ligando para tirar dúvidas ou acessar o *site* e não receber resposta imediata. Quando é possível, vão alguns professores uma vez ao ano, além disso os encontros ocorrem no período letivo, o que provoca reclamações dos pais e impedimento de professores que trabalham em outra escola.	Leda	Colégio Petúnia
— A parceria entre a coordenação pedagógica da escola e as instruções do sistema ocorre: "Normalmente pelo *site* ou telefone, mas o material é rico e quase dispensa orientações extras. Os professores recebem manuais e orientações também."	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Eles visitam a escola semestralmente, nos encontramos em cursos e por meio de telefone e computador."	Priscila	Colégio Margarida
— "A escola pouco utilizava."	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 30
Como ocorre a utilização do material impresso?
Os professores seguem rigorosamente ou fazem adaptações ao material?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— Em relação à utilização do material impresso, explicou que os professores podem fazer adaptações, mas "gostam de seguir porque os assuntos são interligados e também porque, se não seguirem, não dá tempo de concluir a apostila; por esse motivo só é possível trabalhar *um projeto da escola* no ano todo".	Leda	Colégio Petúnia
"Diretora B": "Quanto à apostila, os professores, adaptam, adotam livros de literatura no geral e de gramática na 4ª série." "Diretora C": "A escola tem a apostila como referência, mas elabora atividades complementares."	Laís e Olga	Escola Jasmim
— "Realizam adaptações de acordo com nosso planejamento anual".	Priscila	Colégio Margarida
"Em relação á apostila, os professores faziam adaptações, acrescentavam, complementavam com livros e materiais diversos, mas era corrido demais! Se ficasse muita coisa da apostila para trás os pais vinham saber o que estava havendo, se comprou porque não está usando?"	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 31
A escola prevê aplicação de avaliações iniciais, periódicas e finais?
Quem as elabora? Quem as aplica? Quem as analisa?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— "O sistema de avaliação da escola não é acompanhado pelo Sistema Positivo. As avaliações são bimestrais, elaboradas, aplicadas e corrigidas pelos professores da escola. O Sistema não interfere e nem acompanha."	Leda	Colégio Petúnia
"As Avaliações são de responsabilidade da escola, que as elabora e avalia o desempenho dos alunos, ocorrendo bimestralmente, desde a Educação Infantil".	Laís e Olga	Escola Jasmim
"O Colégio realiza testes e Avaliações bimestralmente, onde são os professores que elaboram, aplicam e avaliam os mesmos".	Priscila	Colégio Margarida
"O Sistema não interfere, nem acompanha."	Ana Lúcia	Escola Camélia

QUADRO 32

Já é possível perceber as vantagens da parceira com o sistema positivo de ensino? Quais seriam as principais?

RESPOSTAS	DIRETORA/S	ESCOLA
— “Quase paramos este ano, mas resolvemos continuar mais um pouco. A escola utiliza o material impresso como utilizaria o livro didático ou uma apostila própria, com muita independência do Sistema Positivo. Há cobranças dos alunos que ao verem acabar o bimestre já querem a apostila nova, então os professores se adaptam a esse ritmo. Dá tempo, desde que haja atendimento individualizado e ajuda dos pais daqueles alunos que não estão acompanhando.”	Leda	Colégio Petúnia
— “Considero vantagem o apoio ao professor, o material atualizado constantemente, a troca de experiências com outras escolas conveniadas, a facilidade de contato com o pessoal do Positivo resultando numa parceria eficiente e humana”. Solicitei maiores esclarecimentos sobre a importância da troca de experiências com outras escolas e ela argumentou que: “O que ocorre é que existe uma certa rivalidade entre as escolas particulares numa mesma cidade, por esse motivo todas ficam muito isoladas em si próprias, diferentemente das escolas da Rede Municipal, por exemplo, onde as diretoras, supervisoras e professores podem se reunir para discutir e trocar experiências e contar com a orientação da própria Secretaria de Educação... a escola particular não resolve tudo sozinha, ali no seu próprio núcleo. Isso é cansativo e desmotivante muitas vezes... trocar idéias e conhecer outras realidades é sempre enriquecedor, não acha?” Quis saber um pouco mais sobre o encontro semestral e ela esclareceu: “A direção e a coordenação fazem cursos separados do professor e recebem orientações e material, incluindo instruções sobre Planilhas de Custos e outros assuntos administrativos”. Tive oportunidade então de conversar rapidamente com a “Professora 3” que me disse: “Já terminei as atividades propostas na apostila para o primeiro bimestre e agora estou trabalhando atividades complementares no computador através de sugestões presentes no Portal na internet para enriquecer e variar as aulas, eu e os alunos estamos gostando muito dessas atividades, elas são recentes no Positivo.” Pude confirmar minha impressão estando na escola e presenciando a preocupação com os ensaios para a apresentação do Dia das Mães, vendo as professoras preocupadas com a data, buscando idéias e músicas nos Cds enviados pelo Positivo, estando o pátio ocupado muitas vezes ao dia, com os ensaios das crianças, turma por turma. Conversando com as professoras pude também perceber que se referem ao trabalho envolvendo “pesquisas por parte dos alunos com o sentido da busca no site de material sobre as aulas”. Como conseqüência, essas pesquisas se tornam restritas à ideologia do Sistema Positivo e sem condições de proporcionar maior criticidade nos alunos, que poderiam participar da discussão tendo pesquisado o tema proposto a partir de várias fontes e opiniões, tais como Jornais da cidade e do país, Programas de TV e rádio, livros, revistas variadas, entrevistas com pessoas da comunidade e profissionais de diversas áreas, entre outros.	Laís e Olga	Escola Jasmim
“Com certeza. Os alunos ficaram mais independentes, curiosos, pois o material os leva a todos esses passos”.	Priscila	Colégio Margarida
Sobre a parceria, a “diretora E” afirmou não ter muito boas lembranças, segundo ela: “O material é moderno e interessante, principalmente agora com portal e tudo, mas quando se utiliza percebe-se que a apostila é incompleta - como qualquer outro recurso didático - porque não tem como prever situações próprias da sala de aula, curiosidades e necessidades de cada aluno. Mas se torna um *compromisso* com os pais e alunos que acreditam naquele material e acham que tudo o que o aluno deve aprender está lá, só que isso não ocorre porque a dinâmica de cada sala é diferente e o ritmo da cada aluno também, não há como uniformizar”. “Da parte dos professores, havia uma primeira impressão de que seria bem mais fácil para se trabalhar, tudo pesquisado e organizado. Mas acabaram tendo que buscar material para complementar, dentro das mesmas estratégias do Sistema e aí o material se tornou um peso, ao invés de um alívio, porque tinham que vencê-lo e ainda adequar outro material para o que queriam trabalhar e não se adequava.” “Os *projetos da escola* deixaram de existir, o Sistema engessa a própria escola que vê sua filosofia e seu Projeto Político Pedagógico inviabilizados porque a preocupação passa a ser o Sistema e o material que disponibilizam, afinal ele *vence* no final do bimestre, e o aluno quer o novo, não é? “Para mim, a apostila inibe a autonomia do professor, principalmente na Educação Infantil onde os prazos têm que ser muito flexíveis e os objetivos adequados à turma.” “ O aluno que não segue o ritmo e não ‘vence’ a apostila, se frustra. Para acompanhar depende de aulas extra-horário e da família que, muitas vezes não tem como trazê-lo, isso sem falar no problema do professor que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço.” “Os pais querem que use tudo o que vem na apostila, caso contrário não compensa o investimento na compra e a proposta de alfabetização que a apostila traz, às vezes é inviável porque este é um momento que exige diversificação nas metodologias e acompanhamento individualizado.” “O material fica caro para os pais e se renova bimestralmente por isso alguns atrasam a aquisição - por motivos financeiros - colocando a escola numa difícil situação, porque o aluno chora e se sente humilhado se os outros compraram e ele ainda não. Acaba que a escola entrega a apostila a todos ao mesmo tempo e depois fica sem receber de alguns. Mais um problema para se administrar, além da inadimplência normal”. “Não vou dizer que o material é ruim ou mal feito porque não é, mas também não adianta ser lindo e moderno e não atender as necessidades da escola e do aluno, principalmente!”	Diretora Ana Lúcia	Escola Camélia

APÊNDICE F — DIÁRIO DE CAMPO

Colégio Petúnia — diretora Leda

No dia 5 de abril de 2006, às 14h, estive no Colégio Petúnia a fim de conversar com a diretora Leda sobre a possibilidade de participação da escola na pesquisa que realizo pelo mestrado em educação sobre o ensino apostilado e a autonomia dos professores.

Fui recebida pela diretora, que, num primeiro momento, se mostrou reticente e nem sequer me convidou para entrar em sua sala: conversou comigo em pé, do outro lado do balcão, na secretaria da escola. Expliquei que buscava subsídios para a pesquisa nas quatro escolas de Uberaba que são parceiras do Sistema Positivo de Ensino, mostrei a reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* e perguntei sua opinião sobre a notícia da adoção do ensino apostilado em escolas públicas, que, inclusive, já está sendo implantado em Uberaba, começando pela parceria da prefeitura com o próprio Sistema Positivo para a capacitação de professores para a Informática Aplicada.

A diretora começou então a se abrir um pouco mais, afirmando ainda não ter lido a reportagem à qual me referia; passou os olhos pelo jornal que lhe apresentava e confirmou ter ouvido comentários sobre o convênio da Secretaria de Educação de Uberaba com o Sistema Positivo. Concordou em responder às perguntas e me pediu que deixasse com ela os questionários dos professores para que encaminhasse.

Senti-me frustrada porque queria muito poder falar com as professoras pessoalmente, entrevistá-las e perceber suas reações. Insisti um pouco, perguntando se poderia marcar outro horário para falar com as professoras, ao que a diretora colocou dificuldades devido ao fato de não poderem abandonar a sala de aula e me tranqüilizou, dizendo que ela mesma "poderia me esclarecer sobre o assunto, pois acompanhava todo o processo e o vivenciava a mais tempo".

Achei a escola triste, escura e pouco receptiva! Enquanto aguardava a diretora, pude acompanhar um pouco a rotina de aula das turmas próximas, quinta e sexta séries, com aulas expositivas, alunos enfileirados, e presenciei a euforia deles com o sinal para o intervalo, para o qual saíram todos correndo e gritando palavras de júbilo e se puseram a correr um atrás do outro o tempo todo, numa espécie de "pega-pega" com muitos gritos e risco de quedas, já que corriam em volta da escola e pelo pátio em alta velocidade.

Não vi nenhum professor nesse dia, nem alguém que me acompanhasse no momento do intervalo, que tinha como único atrativo a correria desenfreada. Na secretaria, naquele momento, havia duas auxiliares que se revezavam entre digitação, xerox e atendimento ao portão e à direção, correndo muito e me parecendo bastante tensas.

Dia 10 de maio de 2006 estive novamente na escola a fim de buscar as entrevistas, como havia marcado com a diretora. Cheguei às 9h50 e esperei até 10h05 do lado de fora do portão, insistindo pelo interfone porque ninguém atendia, apesar de ficar clara a presença de

alunos no pátio, de novo correndo e gritando muito. A secretária me atendeu, pediu desculpas pela demora e solicitou que aguardasse porque a diretora estava ocupada no momento.

Tive novamente a oportunidade de observar o ambiente da escola: nas paredes e nos murais, nenhum trabalho exposto, de forma que não pude recolher pistas sobre a metodologia ou recursos didáticos através da análise de trabalhos e escrita de alunos e professores. Confirmei a utilização de aulas expositivas acompanhadas de exercícios na apostila em todas as turmas naquele horário.

Havia três alunos assentados no chão da secretaria, onde, nervosos, aguardavam para serem introduzidos na sala da direção e serem repreendidos aos brados, como ocorria com o colega que lá se encontrava. De onde estava, eu ouvia os brados da diretora, que, muito alterada, perguntava ao aluno o que ele vinha fazer na escola. Ao que ele respondia (em tom nervoso, porém mais baixo, não me permitindo perceber as palavras) com algo que a levou a repreendê-lo, falando alto novamente, exigindo respeito e lhe perguntando quem ele pensava que era para falar assim e dizendo que “só entraria no dia seguinte com os pais”.

Não pude mais ouvir o que se passava na sala da direção, pois mesmo não sendo horário de recreio, por passar de 11h, uma turma de aproximadamente 12 alunos na faixa etária de 10/11 anos chegou ao pátio sem ninguém que os acompanhasse e se puseram a correr, subindo na mesa de pingue-pongue e nos bancos em volta que serviam de “pique”. Fiquei temerosa de que caíssem ou trombassem uns nos outros e se machucassem muito, pois subiam e desciam três degraus que separam o corredor das salas de aula do pátio, correndo e gritando muito.

Nesse momento, a secretária veio ao meu encontro, se desculpou novamente e me entregou os questionários preenchidos, alegando que a diretora estava ocupada atendendo alunos. O clima na escola não me pareceu agradável nem amigável, e a diretora me pareceu muito desanimada com a escola e com os próprios alunos.

Escola Jasmim — diretoras Laís e Olga

A escola é adaptada em uma ampla casa de dois andares, com piso em tábua corrida, varandas e plantas. No primeiro piso, tem várias salas abertas ao pátio frontal e sem separação de paredes, sendo utilizadas para informática, secretaria/diretoria, piscina, laboratório de ciências, salas de aula do maternal, primeiro e segundo períodos e sala de leitura (biblioteca) com almofadas e estantes baixas, num ambiente aberto e colorido. No segundo piso, ficam as salas de aula dos alunos na faixa etária de 6 a 10 anos. É bonita, limpa e agradável; possui trabalhos dos alunos nos murais e propagandas do Sistema Positivo de Ensino por toda a escola.

Todos na escola foram atenciosos, se colocaram à disposição e me deram canetas comemorativas dos 25 anos da escola, comemorados recentemente. Convidaram-me para voltar outro dia e passar um período maior com eles e as crianças, o que aceitei prontamente!

Ganhei também o exemplar de uma revista periódica editada pelo Positivo, muito bonita, colorida, impressa em papel de primeira qualidade, na qual divulgam fotos e experiências de escolas em evidência no sistema.

No dia 10 de maio de 2006, às 14h, retornei à escola, atendendo ao convite para estar mais um tempo na escola e conversar com os professores. Como na visita anterior, fui bem recebida e pude conversar com duas professoras, ver os cadernos dos alunos e a apostila do segundo bimestre.

Percebi que, apesar de se sentirem apoiados utilizando o material e tendo acesso ao *site*, os professores trabalham muito isolados uns dos outros e os projetos da escola são em função de datas comemorativas, nas quais procuram mostrar o trabalho e o desenvolvimento das crianças aos pais.

Colégio Margarida — diretora Priscila

No dia 19 de maio de 2006, às 10h, estive no Colégio Margarida (até a sexta série, ampliando uma a cada ano). Fui recebida pela supervisora Luciana, por motivo de estar da diretora envolvida com os preparativos para a Festa Junina, que, segundo a supervisora, "é um grande evento na escola, para o qual inclusive alugamos o espaço da Casa do Folclore, com quadrilhas, danças, comidas típicas e todas as brincadeiras tradicionais, além de uma banda que toca ao vivo, animando os pais noite adentro".

Muito solícita, convidou-me a conhecer a escola, que é muito organizada e bonita, com propagandas do Sistema Positivo afixadas nas paredes e penduradas em móbiles por toda a secretaria e corredores. Pude ver umas 15 crianças da educação infantil, que estudam em período integral, almoçando em mesinhas de altura adequada e com acompanhamento de professoras e auxiliares. O cardápio incluía legumes e carne, além de arroz e feijão, e as crianças comiam tranqüilas.

Levou-me, também, até o local onde acontecem as obras para ampliação, visando estender o atendimento até a oitava série em dois anos. Pude ver as salas de aula, a quadra, a biblioteca e sala de informática, além dos "playgrounds", que são separados por faixa etária.

A supervisora Luciana conversou comigo durante alguns minutos na sala de supervisão pedagógica e explicou que a diretora é extremamente dedicada e investe muito na escola. Depois, conversando sobre a pesquisa e o ensino apostilado, ela explicou que a escola foi questionada pelos pais sobre a adoção do Sistema Positivo pela prefeitura. Queriam saber se era o mesmo material utilizado na escola particular.

Luciana me revelou que foi necessário fazer uma reunião e conversar com os pais, esclarecendo que a prefeitura apenas havia comprado as "Mesas Educacionais Alfabeto" do Sistema Positivo para trabalhar a informática aplicada com os alunos das escolas municipais e que era uma parceria diferente, não envolvendo aquisição de apostilas e assessoramento pedagógico.

Conversamos um pouco sobre o assunto, e Luciana disse acreditar que, no caso das escolas públicas adotarem o material, os alunos teriam muita dificuldade porque, para obter bons resultados, é preciso que alunos e professores consultem sempre o portal, professores e direção participem dos encontros promovidos e recebam apoio das famílias no desenvolvimento das atividades, sem falar na realidade que é bem diferente e poderia tornar distante dos alunos alguns dos temas das apostilas. Questionei se poderia conversar pessoalmente com alguns professores, e a supervisora me pediu para retornar em outra data e solicitar pessoalmente à diretora.

No dia 24 de maio de 2006, às 9h, retornei para a entrevista com a diretora, que havia sido marcada para o dia 22 e adiada para a data atual. Fui atendida pela secretária, que me pediu desculpas em nome da diretora, esclarecendo que a mesma estava atendendo um pai. Solicitou que deixasse as questões para que a diretora e os professores respondessem, retornando uma semana depois para buscá-los e entrevistá-las pessoalmente. Apesar de me sentir frustrada, agradeci e disponibilizei os questionários semi-estruturados, enfatizando que seria muito importante conversar com a diretora ou supervisora e as professoras.

No dia 9 de junho, às 14h, conforme estava agendado, estive na escola para entrevistar a supervisora e soube, por intermédio da funcionária responsável pela portaria, que a mesma tivera que se ausentar para levar ao médico a filha que estava febril. Perguntei pela diretora e soube que estava na Casa do Folclore, organizando a Festa Junina da escola. Liguei posteriormente para agendar nova data e a secretária, após consultar a direção, solicitou o meu endereço, afirmando que me enviariam em mãos os questionários já respondidos pela diretora e duas professoras.

Aguardei, mas os questionários não me foram entregues como prometido, então, no dia 13 de junho de 2006, às 8h, estive novamente no colégio com a intenção de conversar com a diretora e solicitar também um tempo com as professoras, além de recolher os questionários. A funcionária da portaria retornou com os três questionários nas mãos e pediu desculpas em nome da direção, alegando que era uma época complicada para entrevistas, devido à proximidade do encerramento do semestre. Esclareceu que a diretora e as professoras haviam respondido às questões e pediu que eu ligasse se tivesse alguma dúvida.

Mais uma vez comprovei o quanto é difícil para o pesquisador ter acesso à escola. Mesmo quando esclarecemos que daremos retorno e discutimos com a direção a importância da pesquisa, a escola sempre está ocupada com as atividades e festividades do dia-a-dia. Senti-me uma “intrusa” em duas das quatro escolas pesquisadas, parecia que estava atrapalhando algo muito importante e ficava ali esperando, esperando, esperando...

Mas não esperava em vão porque, durante esse tempo, podia observar a rotina e o ambiente, o que me serviu muito quando posteriormente analisava as respostas e os questionários. Por terem sido elaborados de forma clara e objetiva, os questionários semi-estruturados foram de grande valia, servindo de guia nas entrevistas e sendo instrumento esclarecedor para a pesquisa no caso de não ocorrer o encontro com os professores.

Escola Camélia — diretora Ana Lúcia

A minha primeira visita à Escola Camélia, que atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental, séries iniciais, ocorreu no dia 5 de abril de 2006, às 14h49, para um primeiro contato com a diretora Ana Lúcia.

A pessoa que atendeu pelo interfone me pediu para voltar às 17h40 porque a diretora estava em sala de aula, substituindo uma professora naquele momento. Identifiquei-me apenas como uma "educadora querendo falar com a diretora" para evitar que se recusasse a me atender, como já ocorrera em outra escola, quando expliquei o motivo da entrevista.

Na impossibilidade de voltar naquele mesmo dia, retornei dia 15 de maio de 2006, às 9h30, quando aconteceu a entrevista. Fui recebida pela diretora, que me atendeu muito bem e se dispôs a participar, apesar da escola não utilizar mais o Sistema Positivo de Ensino desde 2003, a pedido dos pais, que o consideraram "fraco e caro, além de ser um compromisso [financeiro] para o ano todo". Fiquei surpresa com a notícia porque a marca Positivo estava na fachada e na divulgação através da lista telefônica. A diretora explicou que ainda não pintou a fachada e que no próximo ano iria retirar a marca da lista telefônica. Perguntei se a marca Positivo atraía pais e alunos, e ela confirmou que "sim, num primeiro momento, porque a mídia divulga e dá uma idéia de extrema competência e organização", nesse momento ela até brincou e disse que iria repensar a pintura da fachada. A entrevista aconteceu num clima de descontração e foi muito produtiva.

A escola é pequena, funciona numa residência adaptada, havia poucas crianças naquele horário — somente as do período integral —, e a diretora me atendeu com atenção na sala que ela divide com a secretária da escola.

APÊNDICE G — ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM CATEGORIAS

QUADRO 33
Conformismo social e atitude passiva

DEPOIMENTO	COMENTÁRIO[4]
"A escola tem por costume reunir pais e alunos, na sala da direção, quando os resultados nas avaliações não são satisfatórios, assim eles selam o compromisso de ajudar o filho em casa, senão não dá tempo de encerrar os assuntos estudados e cumprir o que está previsto nas apostilas." Disse considerar muito complicada a adoção de material apostilado pelas escolas públicas, como vem sendo noticiado, porque o "[...] ritmo dos alunos é muito variado, além da pouca assistência dos pais, que ao, meu ver, são fundamentais nesse processo". Diretora Leda (Petúnia)	Se o aluno não aprende com material tão bem elaborado e moderno, é porque há algum problema com ele ou a família, que é chamada a resolvê-lo. (Diretora Leda, Aparecida, Arlete)
"Há a chamada individual, um trabalho que realizamos com os pais, aluno, professor, coordenador e diretora do Colégio 'visando' [aspas da professora] à conscientização e verificação de algum tipo de problema que possa estar atrapalhando a aprendizagem do aluno." Arlete (Petúnia)	Nem sequer pensam em mudanças metodológicas ou revisão da didática ou do enfoque dado às disciplinas. (Diretora Leda, Arlete, Aparecida)
"Fazemos atendimento individual com os pais, alunos, professores, coordenadora e diretora do Colégio para conscientizar e verificar o problema que possa estar atrapalhando o rendimento do aluno". Aparecida (Petúnia)	O pacote não promove a reflexão sobre a prática do professor. (Diretora Leda, Arlete, Aparecida)
"O Sistema não interfere na metodologia de avaliação da escola, os professores é que elaboram, aplicam e corrigem as avaliações, bimestralmente." Aparecida (Petúnia)	Todas as diretoras e professoras afirmaram ser responsáveis pela elaboração e aplicação das avaliações e que o Sistema Positivo *não acompanha as avaliações*, nem para propor nem para adequar seu material didático em função dos resultados. Comprova-se aí a *padronização como norma.* (Todas as entrevistadas)
Sobre a recuperação, Darci explicou que era feita diariamente, em sala de aula, com atendimento individualizado, e acrescentou: "Por ser um material que, além da apostila, inclui um CD-ROM e um *site* de pesquisa, faz com que haja um maior acompanhamento". Professora Darci (Jasmim)	Percebe-se que a modernidade do material é vista como fator de garantia do acompanhamento da aprendizagem. (Darci)
"Posso enriquecer o conteúdo com atividades de outros livros. E, sem dúvida, a forma dos exercícios é bem clara". Professora Helena (Margarida)	O sucesso da aprendizagem é associado à forma de se pedirem e executarem exercícios de fixação. (Helena)
"O procedimento é dar a esse aluno atividades extras com explicação para que o mesmo, aos poucos, vá entrando no ritmo do trabalho." Professora Mirian (Margarida)	Não há momentos de reflexão e discussão: a aprendizagem é individualizada, sem trabalhos em grupo, sem preocupação em alterar a metodologia. (Helena, Mirian, Arlete)
O sistema de recuperação é "[...] bimestral. Durante três dias, os alunos refazem atividades do bimestre e uma avaliação no valor do bimestre. Somamos a nota da prova com a do bimestre, dividimos por dois e prevalecerão apenas 60%. Se o aluno conseguir nota inferior à que ela já havia tirado no bimestre, prevalece a maior." Professora Arlete (Petúnia)	Fica clara a postura de refazer atividades, comprovando que não há mudança metodológica ou reflexão sobre os fatores que possam estar interferindo na aprendizagem. (Arlete, Aparecida)
"A recuperação é paralela e final. A paralela acontece diariamente, quando percebemos que alguns alunos têm dificuldades, mas ela é reavaliada quando terminamos os bimestres: o aluno que não conseguiu 60% no bimestre, é dada uma oportunidade de vir ao colégio, refazer alguns exercícios, juntamente com explicação do professor, depois faz uma atividade avaliativa para tentar conseguir os 60%. No final do ano, também é dada essa oportunidade, sanando as dúvidas que surgiram durante o ano; após atividades e explicações é dado atividades avaliativas." Professora Aparecida (Petúnia)	O pacote não se preocupa em melhorar o aspecto pedagógico da escola: permanecem avaliações classificatórias e média aritmética para notas. (Arlete, Aparecida)
"Sim. São feitas duas recuperações, sendo uma no meio do ano e outra no final do ano letivo, onde as mesmas vêm acompanhadas de um trabalho e uma avaliação." Professora Miriam (Margarida)	De novo se refazem os exercícios como forma de recuperação e continua a mesma metodologia para todos. (Mirian)
"Ocorrem no final dos bimestres ou em horário extra durante o ano. Mas quase não ocorrem, porque é quase como se tivessem tendo uma aula particular. São poucos alunos, e o atendimento é bastante individualizado; então a recuperação acontece na sala de aula mesmo, no dia-a-dia." Professora Maria (Jasmim)	O reduzido número de alunos por turma na Escola Jasmim facilita o atendimento mais individualizado. (Maria)
"A escola também recebe CDs com músicas para o trabalho em sala de aula em datas comemorativas." Diretora Olga (Jasmim)	Vantagens nas "facilidades" que evitam ter de pensar e elaborar atividades.

[4] Os comentários são meus; os nomes entre parênteses indicam a fala que os motivou.

QUADRO 34
Supressão de diversas esferas de relações profissionais, administrativas e pedagógicas

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
Viu numa propaganda, se interessou e ligou para um primeiro contato. Após a visita dos representantes do sistema, optou pela parceria porque "achou interessante trazer coisas novas para a escola". Diretora Ana Lúcia (Camélia) "Passei a conhecê-lo há oito anos, quando o colégio o adotou." Arlete (Petúnia) "Fui conhecer o Sistema Positivo depois que o Colégio Projeto adotou." Arlete (Petúnia) Quando iniciei meu trabalho na escola, ela já era conveniada ao Sistema Positivo de Ensino, mas já conhecia através de reportagens e revistas." Mirian (Margarida) "Não." Maria (Jasmim) "Sim. Já tinha ouvido falar, mas nunca havia trabalhado com o mesmo. Somente nesse colégio pude ter a oportunidade de trabalhar com o Sistema." Helena (Margarida) "Já havia ouvido falar, mas não havia trabalhado com este Sistema." Darci (Jasmim)	Percebi que em *todas* as escolas foi o diretor que resolveu e adotou o material didático sem ouvir a opinião dos professores: quem de fato vai implementar as propostas, através do trabalho em sala de aula. (Todas as diretoras e professoras)

QUADRO 35

Formação não especializada de professores e diretores — não há revelação, apenas constatação (receitas); traços da ideologia neoliberal: reificação e alienação (capitalismo)

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
"Existe recuperação paralela (diária) e final. Os alunos também se recuperam trimestralmente, refazendo as atividades e nova prova quando não conseguem 60% de aproveitamento." Além disso, explicou que solicitam a ajuda dos pais, que, embora "apóiem a adoção do Sistema Positivo, têm encontrado dificuldades de tempo para assessorar os filhos nos estudos, em sua maioria." Diretora Leda (Petúnia)	Percebe-se que a adoção desse sistema de ensino não provoca reflexão em busca de melhoria da metodologia de ensino — que permanece restrita ao material apostilado — nem à promoção da avaliação continuada e formativa: contínua a ser classificatória.
A diretora Olga esclareceu que não há dificuldades para acompanhar a turma: "Esse problema quase não ocorre por causa do número reduzido de alunos, sendo, em média, doze alunos por turma, o que permite atenção individualizada por parte do professor. Quando ocorre, programam aulas de reforço fora do horário diário, além da recuperação paralela normal". Diretora Olga (Jasmim)	Para a professora, o mérito da boa aprendizagem é do material: professor e aluno seriam meros coadjuvantes. (Arlete)
"Aos alunos que apresentam certa dificuldade, o colégio oferece aulas de suporte; essas aulas são individuais no período contrário que a criança estuda. Existe também a recuperação paralela, que ocorre no encerramento do primeiro semestre e segundo semestre." Diretora Priscila (Margarida)	A dificuldade dos alunos não é vista como resultado da descontextualização ou fragmentação dos conteúdos; ao contrário: é porque exige interpretação, análise para tentar chegar ao resultado esperado pelo sistema. (Aparecida)
"Fazemos reuniões bimestrais na própria escola e semestralmente comparecemos ao encontro com o pessoal do Positivo; no mais, utilizamos o portal e a Internet para comunicações." Diretora Olga (Jasmim)	
"Sim. Com o material Positivo, os alunos têm mais facilidade de raciocínio. Eles constroem o saber. O material e o professor são mediadores dessa construção." Professora Arlete (Petúnia)	Outra vez, o mérito é do material: é ele que leva o aluno a raciocinar. (Darci)
"Os alunos têm um pouco de dificuldade com o material, pois as atividades fazem com que o aluno tenha que ler várias vezes as questões, interpretar, analisar para tentar chegar aos resultados ou respostas." Professora Aparecida (Petúnia)	Espetacularização como motivação da aprendizagem. (Darci, Arlete)
"Sim, é um material desafiador, que leva o aluno a raciocinar." Professora Darci (Jasmim)	A reflexão em sala de aula ocorre pelo uso da metodologia sugerida, e não pelas discussões em torno das necessidades e dos interesses da turma. Nesse caso, as professoras consideram como possível a apostila retratar a vivência e o cotidiano dos alunos, tendo em vista seu interesse — premiado na apostila pelos temas propostos e trazidos de forma interessante e moderna. (Mirian, Helena, Darci)
"Com certeza. Os alunos demonstram um grande interesse com as atividades propostas." Professora Darci (Jasmim)	
"Sim. A metodologia do livro leva os alunos a pensarem mais e retrata a vivência dos alunos no cotidiano." Professora Mirian (Margarida)	
"Sim, as atividades diversificadas, que contextualizam o dia-a-dia, sãos as experiências aos conteúdos." Professora Helena (Margarida)	

QUADRO 36
Uso da imagem para conquistar

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
Viu em propagandas, ligou e solicitou a presença de um representante, que veio e explicou o processo. Diretora Leda (Petúnia) Viu numa propaganda, ligou e pediu uma visita para esclarecimentos. Eles vieram, trouxeram orientações e material para análise. Diretora Ana Lúcia (Camélia) Através de uma propaganda numa revista, se interessou e ligou para um primeiro contato. É entusiasta do Sistema Positivo: "Adoro os encontros semestrais, o material apostilado, os CDs, as publicações, o *site*... tudo." Diretora Laís (Jasmim) "Já conhecíamos o sistema através de comerciais. Porém, fomos convidados a conhecer o sistema em Curitiba." Diretora Priscila (Margarida) Pensou que "seria bom para a escola estar aliada ao nome como o do Positivo, que é bem conhecido e divulgado". Diretora Ana Lúcia	Se associar a um grupo famoso e moderno é visto como vantagem, e a publicidade do grupo enfatiza isso. (Todas as diretoras entrevistadas)

QUADRO 37
Adoção de ponto de vista unilateral — por ser a única fonte de informações, vistas rapidamente e em "forma de mosaico", provocam um processo de alienação

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
"Não produziu os resultados esperados, principalmente no momento da alfabetização, onde o ideal é utilizar uma metodologia eclética para alfabetizar, e com a apostila não dá". Diretora Ana Lúcia (Camélia) "Os professores gostam, acessam o *site*, fazem as experiências, usam os CDs, acham as atividades interessantes e desafiadoras. Se sentem seguros com o material, que é sempre atualizado, trazendo orientações em todas as áreas do conhecimento." Diretora Laís (Jasmim) A diretora relatou que o prazo para vencer o conteúdo "obriga a escola a disponibilizar horário extra para alunos que não conseguem acompanhar em sala de aula. [...] Aí ocorre outra dificuldade, que é a da família, que não tem como trazer em outro horário, e ainda a professora que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço... um contratempo danado". Diretora Ana Lúcia Explicou que "[...] fazia alguns cursos oferecidos na cidade quando estava estudando Pedagogia, mas agora, formada há dois anos, quase não participa". Quanto a momentos de estudos na escola, explicou que "[...] quase não ocorrem porque as diretoras estão sempre a par do trabalho e o material é bastante rico e diversificado." Professora Maria (Jasmim) "Sempre que precisamos, como, por exemplo, trabalhar certa dificuldade do aluno e até mesmo a nossa em relação ao material, utilizamos o 0800 [ligação interurbana gratuita] ou a Internet (Portal Positivo), e eles sempre nos atendem." Professora Mirian (Margarida)	Percebeu a dificuldade de "adaptar" os alunos à metodologia do pacote, que não permite as necessárias adequações individuais. (Diretora Ana Lúcia) O uso do material do pacote é fonte de segurança: é como se nele estivesse tudo que o aluno precisa saber, organizado da forma ideal e moderna; portanto, não procuram refletir sobre a melhor metodologia ou pesquisar em outras fontes. (Diretora Laís) O prazo para vencer o conteúdo acontece pela pressão de saber que, ao vencer o bimestre, outra apostila chega e os alunos deveriam ter terminado a primeira. (Diretora Ana Lúcia) Os pais também exercem pressão: exigem que o conteúdo seja seguido à risca; portanto, não há tempo para extrapolar ou diversificar fora do que está proposto pelo sistema. (Diretora Ana Lúcia) Basta aplicar o que está previsto no pacote e aguardar os resultados... A formação se reduz ao estudo de manuais e ao acesso ao *site* do Sistema Positivo. Não há reflexão sobre a prática. Estudo e formação não são vistos como fonte de crescimento pessoal; estão em função da prática — receitas. **(**Maria) Cria dependência, que impede a criatividade do professor e não incentiva a busca da formação continuada. (Maria, Mirian, Margarida)

QUADRO 38
Temas deslocados da realidade social, descontextualizados:
não provocam questionamentos ou condições de perceber seu desenrolar

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
"A apostila traz atividades diferentes, mas o livro didático também o faz e ainda permite adaptações durante o ano que uma apostila bimestral não permite. [...] A criança fica em segundo lugar: o importante é o que está na apostila, é vencê-la. Então, é um estresse... projetos, então, nem pensar..." Diretora Ana Lúcia (Camélia)	Percebi que o motivo de a Escola Camélia não ter se adaptado ao sistema é, justamente, porque busca trabalhar as diferenças em sala de aula, contextualizar, ter seus próprios interesses e projetos.
Sobre a opinião dos professores: "No começo, gostaram; mas depois acharam difícil buscar material para complementar dentro da mesma idéia do sistema. Exigia estudos, reuniões... [...] A apostila é incompleta porque não tem como prever situações próprias da sala de aula, curiosidades e necessidades de cada aluno, então obriga o professor a buscar muita coisa fora... além de trabalhar o que tem na apostila." Diretora Ana Lúcia	Quando a escola tenta diversificar as atividades para atender às diferenças, ocorre uma sobrecarga de trabalho para o professor e o aluno.
"O professor tem que procurar atividades fora da apostila também porque alguns alunos terminam rápido o conteúdo, enquanto outros não acompanham, aí é necessário complementar para os que já terminaram e diversificar para ver se aqueles que estão com dificuldades entendem e passam a acompanhar depois na apostila... e o tempo passando... Portanto, são necessárias "[...] mais reuniões para estudar o material, mesmo tendo assistência por telefone e internet, é de longe e exige que a professora acesse o portal sempre que tem tempo o que a sobrecarrega." Diretora Ana Lúcia	Buscar o acompanhamento pedagógico oferecido *on-line* ou por telefone atrasa o desenvolvimento porque, às vezes, há necessidade de uma intervenção imediata; também é mais uma sobrecarga acessar o portal sempre que tiver dúvidas ou consultas a fazer. (Diretora Ana Lúcia)
"Trabalho e acordo com o nível de cada turma tentando adaptá-la ao uso do material". Professora Aparecida (Petúnia)	São alunos e professores que se adaptam ao material. (Aparecida)
"Tenho total liberdade para trabalhar em sala de aula. Eles acabam rápido a apostila." Professora Maria (Jasmim)	A professora considera que tem autonomia, pois a turma acaba rapidamente o conteúdo e ela pode então trabalhar outras cosias. (Maria)
"Complemento bastante, uso o Portal no site para propor pesquisas e em busca de sugestões de atividades. Cada aluno tem uma senha e navega para descobrir novidades e pesquisar." Professora Maria (Jasmim)	O que trabalha, autonomamente, são outras atividades fora da apostila, mas prioriza aquelas do próprio pacote: *site* e CD-ROM. (Maria)
"Adoto um livro de gramática porque meus alunos vão prestar exames para entrar em outro colégio na 5ª série, e a apostila não traz do jeito que cai na prova que eles farão." Professora Maria	A única escola que tem professores adotando material paralelo é esta: a Jasmim; mesmo assim, uma gramática — para garantir que memorizem regras gramaticais e passem nos "vestibulinhos" dos outros colégios. (Maria)
"Eu tenho liberdade para efetuar modificações, pois às vezes tenho que adequar o mesmo à realidade do aluno ou até mesmo à dificuldade." Professora Mirian (Margarida)	Interessante como a professora usa a expressão "às vezes tenho que adequar", como se o padrão fosse o normal numa sala de aula com tantos alunos diferentes entre si. Mesmo assim, revelou mais autonomia que as colegas. (Mirian)
Quando perguntei como é feita a contextualização do conteúdo com os alunos, a professora teve certa dificuldade em entender e respondeu como se tivesse perguntado sobre as atividades extras, no sentido de enriquecimento, e não da contextualização. Respondeu: "Além do material apostilado, utilizamos o CD que contém jogos e atividades extras e também o 'Saibamais', que é um *site* com curiosidades sobre o conteúdo estudado". Professora Darci (Jasmim)	Não há preocupação ou entendimento das professoras quanto à necessidade de contextualização de conteúdos. Eles se bastam e devem ser enriquecidos para se tornarem mais interessantes. (Darci)
Esclareci que me referia à maneira como eram trabalhados aqueles assuntos que são do interesse de cada turma e surgem de suas vivências e curiosidades, ao que Darci me respondeu: "Não há problemas quanto a isso porque os assuntos das apostilas são atuais e adequados à faixa etária". Professora Darci	Mais uma vez se percebe o entendimento do pacote como fonte de todo o saber necessário ao aluno. (Darci, Maria)
Indaguei como era feita a contextualização dos conteúdos com os alunos, e ela passou a explicar como buscava material para enriquecer o conteúdo da apostila. (Diário de Campo). Insisti na questão, e ela respondeu: "Não encontro dificuldades, apenas complemento alguns conteúdos nos cadernos". Professora Maria	Contextualizar é tarefa das comemorações da escola: datas para trazer a família à escola e mostrar o trabalho que se realiza. (Helena)
"Em atividades referentes às datas comemorativas e sempre buscando integrar o conteúdo ao dia-a-dia dos alunos". Professora Helena (Margarida)	Não há contextualização porque aquilo que o aluno pensa ou traz como bagagem não é discutido em sala de aula ou visto como importante. O que vale, no final, são o conteúdo e a prova. (Todas as professoras)
"Com as explicações do livro, registro no caderno, cartazes explicativos, pesquisas e experiências". Professora Mirian (Margarida)	

QUADRO 39

Uso da afetividade e propostas que promovem identificação imediata: facilitar a vida, trazer felicidade e praticidade com qualidade indiscutível

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
"As escolas particulares trabalham muito isoladas, a gente se sente sem apoio às vezes. Não existe um clima bom ou um espaço para trocar idéias entre as escolas." Diretora Olga (Jasmim)	A intenção percebida pela diretora foi facilitar-lhe a vida e ser mais uma propaganda da escola; mas, quando afirma que a escola é "integrante de uma rede forte e competente", a propaganda é para o Sistema Positivo. (Diretora Olga)
A diretora Olga me mostrou os CDs que o Positivo oferece à direção para usarem como "espera ao telefone", com propaganda da escola como integrante de uma rede forte e competente de ensino. (Diário de Campo)	
Mostrou também outros CDs explicando: "São sugestões que a escola recebe prontinhas com modelos de folhetos e *outdoors* para divulgação da escola na cidade" enfatizando o convênio com o sistema.	As escolas, ao se divulgarem por meio dos *outdoors* "sugeridos", na verdade divulgam o Positivo, sem custo para o próprio. (Diretora Olga)
A escola também "recebe CDs com músicas para o trabalho em sala de aula e em datas comemorativas." "Os professores ganham presentes no seu dia." Diretora Olga	Enviar CDs para facilitar o trabalho em sala de aula e nas datas comemorativas parece facilitar a vida do professor, quando, na verdade, inibe sua criatividade e a possibilidade de participação criativa e contextualizada dos alunos. (Diretora Olga)
Sobre o aumento do interesse dos alunos: "Sim. As atividades geralmente estão relacionadas com o dia-a-dia, com assuntos do interesse dos alunos, e não apenas como matéria a ser dada, como memorização. Os conteúdos são colocados para o aluno de uma forma mais 'natural'". Professora Arlete (Petúnia)	Evidência do interesse do sistema em se mostrar, além de muito eficiente e moderno, também humanitário e sensível, é como verdadeiro companheiro confiável na jornada do mestre. (Diretora Olga)
Explicou que "pode consultar o Portal ou o telefone para solicitar orientações, mas pouco o faz. O trabalho é acompanhado pela direção da escola, mas é tranqüilo porque há confiança na equipe e no Sistema adotado." Professora Maria (Jasmim)	Todas as professoras consideram que o uso do material do pacote de ensino motiva os alunos por trazer atividades lúdicas, interessantes e modernas, o que facilita seu trabalho.
"Acredito que sim, atribuo esse interesse ao desafio que eles vêm enfrentando". Professora Aparecida (Petúnia)	
"Sim. O material é lúdico, que faz com que o aluno tenha prazer em estudar. Também auxilia muito a busca através da pesquisa. [...] Complemento com livros de Literatura e atividades extras porque a turma acaba muito rápido a apostila, apesar de fazermos as experiências e receitas sugeridas e ainda pesquisas no site". Professora Mirian (Margarida)	O sucesso do aluno e do próprio professor é conseqüência do pacote adotado. (Aparecida)
"Sim. As pesquisas e experiências que o material tem". Professora Mirian	Essa "pesquisa" a que se referem são as atividades de descoberta proporcionadas pelo portal do Positivo. (Mirian)
"Sim. As atividades são interessantes e lúdicas, o que desperta o interesse dos mesmos." Professora Maria	Em nenhuma escola houve relatos de pesquisas feitas fora do material do "pacote": revistas, jornais ou através de entrevistas na família e comunidade.
Como principais vantagens, citou: "A integração dos conteúdos e sua linguagem". Professora Maria	As professoras enfatizam o aspecto lúdico na aprendizagem. (Maria)
"Sim. Atribuo o interesse à diversidade de atividades e ao material rico e diversificado de apoio [CD-ROM]." Professora Helena (Margarida)	Não houve referência a momentos de discussão em grupos que poderiam permitir um aspecto crítico na aprendizagem; cada aluno trabalha sozinho, com apoio da família e do portal. (Maria)
	A integração dos conteúdos se refere ao fato dos assuntos serem interligados na apostila: um tema comentado em português é também usado nas outras disciplinas, como tema para probleminhas e atividades em Matemática, por exemplo. (Maria)
	O apoio tecnológico é considerado fundamental para o sucesso do professor. (Helena)

QUADRO 40
Interesse mercadológico: uso de estratégias básicas da indústria cultural: simplificação, "especialização", reiteração dos conteúdos

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
"Não houve dificuldades porque o material é cativante e traz assuntos atuais, do interesse deles." Diretora Laís (Jasmim)	Parece ser simples o trabalho do professor: basta aplicar a matéria, tornando-a interessante e diferente para conseguir a motivação dos alunos. Pensar para quê? (Diretora Laís; diretora Priscila)
"Não tivemos nenhuma dificuldade com os alunos, pois acharam diferente terem que trazer somente um livro diariamente." Diretora Priscila (Margarida)	
"A criança fica em segundo lugar: o importante é o que está na apostila; é vencê-la. Então é um estresse... projetos, então, nem pensar..." Diretora Ana Lúcia (Camélia)	Essa busca a que se refere a diretora é, na verdade, o estudo do manual para aplicação das atividades, que não chega à escola com antecedência — antes da apostila —, o que exige que o professor vá acompanhando enquanto aplica ou passe alguns dias lendo e estudando antes de aplicar. A orientação inclui até os exemplos e as experiências a serem aplicadas. (Diretora Leda)
"Os professores gostam, mas alegam que é ilusão pensar que tudo vem pronto. O sistema exige estudo, atualização e busca para ser aplicado em sala de aula pelo professor." Diretora Leda (Petúnia)	
"Um dos pontos principais é a confiança que os pais têm no ensino"; e acrescentou: "Os pais se sentem seguros porque os alunos obtêm ótimos resultados quando terminam a 4ª série e fazem testes para ingressar na 5ª série em outra escola. Inclusive, quando precisam transferir os filhos, por motivo de mudança, procuram escolas conveniadas. Não temos problemas com isso". Diretora Laís (Jasmim)	A garantia dos resultados em testes para outros colégios é garantia de que os filhos terão sucesso no vestibular; percebe-se a valorização da quantidade de conteúdo a ser aplicado para preparar o aluno para o mercado desde já. (Diretora Laís)
Os pais: "Acham o livro vago, pois o mesmo contém poucos exercícios de fixação. Porém, o professor complementa o conteúdo com outras atividades". Diretora Priscila (Margarida)	Essa afirmação reitera a idéia de que, na opinião dos pais, o livro deve ter muito exercício de fixação para que o aluno memorize bem o conteúdo; o "resto" é bobagem. (Diretora Priscila; Mirian)
"Eles ainda relutam, dizendo que o material é incompleto. Mas sempre conversamos com eles, dizendo que não há material totalmente completo e temos sempre que enriquecê-lo ou adequar à realidade do aluno." Professora Mirian (Margarida)	Essa professora foi quem demonstrou maior coerência e criticidade no uso do material apostilado, pois revela interesse pelo aluno ao pôr a necessidade de complementação e enriquecimento que ocorre com qualquer material didático que se adote como recurso. (Professora Mirian)
"Há pais que aprovam, mas há pais que ainda não se adaptaram à forma como são apresentados os conteúdos através das atividades". Professora Helena (Margarida)	Sua colega, do mesmo colégio, acredita que pais e alunos é que devem se adequar à metodologia aplicada. (Professora Helena)
"O Positivo oferece à direção CDs de espera telefônica [...] e ainda sugestões, que a escola recebe prontinhas, com modelos de folhetos e *outdoors* para divulgação da escola na cidade." Diretora Olga (Jasmim)	O que se diz na "espera telefônica" é, na verdade, propaganda à "empresa prestadora de serviços educacionais", ao afirmar que a escola é parte integrante de uma rede forte e competente de ensino: o Sistema Positivo de Ensino. (Diretora Olga)
"A escola também recebe CDs com músicas para o trabalho em sala de aula em datas comemorativas. Os professores ganham presentes no seu dia." Diretora Olga (Jasmim)	Nos modelos dos folhetos e *outdoor*, além do nome da escola, prevalecem fotos de crianças — de várias etnias — felizes e saudáveis; logo abaixo está a logomarca do Positivo. (Diretora Olga)
Sobre a assistência pedagógica, mostrou-se desanimada: afirmou que não há visitas à escola nem chamam a assessoria: "Quase não utilizamos o *site* ou telefone; resolvemos tudo por aqui. O sistema promove dois encontros por ano fora de Uberaba; fica caro, mas procuramos ir. O ruim é ter que suspender as aulas nesses dias... os pais não gostam. A escola é quem paga as passagens e estadias para esse encontro, por isso não vão todos".	Simplificação e espetacularização: visa simplificar as situações e fazê-las, ao mesmo tempo, interessantes por meio, muitas vezes, do apelo emocional. (Diretora Olga)
"Quase não há. Poucas vezes recorremos." Diretora Leda (Petúnia)	A assistência prometida na formalização da parceria deixa de existir, sobretudo quando a escola se restringe ao uso da apostila, pois divulga pouco o sistema na comunidade e não pode ser utilizada nas propagandas feitas pelo mesmo. (Diretora Leda)
O que a escola tem feito é usa só a apostila, porque vê como dispendioso demais levar professores ao encontro semestral (realizado pelo Positivo em cidades parceiras), ligar sempre para tirar dúvidas ou acessar o *site* e não receber resposta imediata. Quando é possível, vão alguns professores uma vez ao ano; além disso, os encontros ocorrem no período letivo, o que provoca reclamações dos pais e impedimento de professores que trabalham em outra escola. (Diário de Campo) (Colégio Petúnia)	
"Uma vez ao ano, mais ou menos, vem alguém do Sistema Positivo visitar a escola, conversar com alunos e professores e saber se estamos satisfeitos com a parceria." Diretoras Laís e Olga (Jasmim)	

"Quem mais utiliza o portal é o professor de informática, mas todos estão sempre em contato pela Internet e telefone e se consideram muito bem atendidos neste aspecto. [...] Os alunos e professores têm senha para acesso ao portal e à Internet, que utilizam para pesquisas e complementação de estudos e atividades." Diretoras Laís e Olga	Esta escola já recebe a visita anual: sempre acessa o portal, envia fotos e relatos para a revista semestral, usa a "espera telefônica", os modelos de propaganda e mantém contato pelo 0800 e Internet, ou melhor, busca o contato. (Diretoras Laís e Olga)
"Toda a escola comparece ao encontro semestral do Sistema Positivo." Diretoras Laís e Olga	
Sobre a assistência e os encontros pedagógicos: "São presenciais, no quais temos uma coordenadora do ensino fundamental e uma coordenadora da educação infantil que estão presentes diariamente, auxiliando professores, pais e crianças". Diretora Priscila (Margarida)	A diretora relata aqui o acompanhamento feito pela própria escola, que tem duas coordenadoras. (Diretora Priscila)
Sobre acompanhamento do trabalho: "Pelo telefone, Internet, reuniões semestrais. Mas a escola acabava se virando sozinha, mesmo porque tem certas coisas que têm que ser resolvidas 'ao vivo' mesmo." Diretora Ana Lúcia (Camélia)	A Escola Camélia, também, não recebia visitas periódicas do sistema: não acessava o *site* constantemente, não procurava a assistência pedagógica, não conseguia comparecer aos encontros semestrais fora da cidade; mas mantinha a logomarca do Positivo pintada na fachada e ainda constando na lista telefônica, mesmo após ter desfeito o convênio. (Diretora Ana Lúcia)
Quando questionei a diretora sobre o fato de manter a logomarca do Positivo na fachada e na lista telefônica após ter desfeito o convênio, ela disse que precisava providenciar a retirada, mas não havia tido tempo. Perguntei se era vantagem para a escola se divulgar como parceira, e ela disse que sim, porque dava credibilidade ao trabalho; ao mesmo tempo, para famílias mais pobres, era um acréscimo no custo. (Diário de Campo) Diretora Ana Lúcia	Existe nas um interesse mercadológico: estar associadas a uma marca conhecida e forte. (Diretora Ana Lúcia)
Disse considerar muito complicada a adoção de material apostilado pelas escolas públicas, como tem sido noticiado, porque "ritmo dos alunos é muito variado, além da pouca assistência dos pais, que ao meu ver são fundamentais nesse processo". Professora Darci (Jasmim)	Preconceito contra a escola pública quanto à adoção do mesmo sistema, na verdade, desmereceria a escola particular, pois ela deixaria de ser diferencial ou fonte de *status.* (Darci)
Conversamos sobre a adoção do Sistema na Rede Pública, e ela disse que, nesse caso, "o material teria que ser adaptado porque ficaria difícil trabalhar temas tão distantes da realidade do aluno, não haveria o mesmo interesse." Professora Darci	

QUADRO 41
Incentivo ao consumo

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
Sobre a adaptação dos alunos à metodologia: “Pudera! O material é bonito, se renova quatro vezes ao ano e, ainda por cima, está na mídia!” Diretora Olga (Jasmim)	Usa largamente a mídia, via divulgação em tevê, em horário nobre e adequado à faixa etária dos alunos para se promover. (Diretora Olga)
Diante do meu interesse, esclareceu que a novela *Malhação*, da Rede Globo, divulga o Sistema Positivo, “adotado” no “Colégio Múltipla Escolha”, cenário principal da trama, que enfoca o dia-a-dia dos jovens e seus conflitos; é comum vê-los com apostilas do Positivo nas mãos. Diretora Olga	As experiências e receitas que vêm como atividades de sala de aula na apostila exigem a compra de ingredientes e material, por isso, ou a escola compra, ou pede aos pais. Numa escola onde os pais têm menor poder aquisitivo, isso se torna um problema. (Diretora Ana Lúcia)
“[...] tem receitas e experiências que a escola ‘tem’ que seguir e nem sempre é possível adquirir o material ou ficar pedindo aos pais.” Diretora Ana Lúcia (Camélia)	A escola “tem” que seguir porque existe cobrança dos pais, que querem retorno do dinheiro investido na aquisição do material renovado a cada dois meses. (Diretora Ana Lúcia)
“[...] os pais querem que use tudo o que vem na apostila; caso contrário, não compensa o investimento na compra do material todo bimestre.” Diretora Ana Lúcia	O aluno que tem dificuldades em acompanhar o conteúdo sofre quando vê que todos vão receber a nova apostila e ele, não. Então, a escola, em geral, entrega-lhe a nova apostila e pede aulas de reforço para vencer a anterior. Isso encarece para os pais, que têm de levar o aluno extra-horário, e para a escola, que precisa disponibilizar professor de reforço. (Diretora Ana Lúcia)
“Ainda tem o caso daquele aluno que não ‘venceu’ o conteúdo da apostila e se frustra porque, no final do bimestre, chega a próxima, e ele não quer mais ‘nem ver’ a antiga.” Diretora Ana Lúcia	
“Sem contar as reuniões semestrais fora da cidade, caras. Por isso, a escola pouco utilizava.” Diretora Ana Lúcia	As reuniões semestrais eram interessantes pela troca de idéias que produziam, sobretudo porque se sentem isoladas, mas muito caras para a escola, que arcava com passagens e estadia de todos. (Diretora Ana Lúcia)
Aproveitou para me contar que ela procura fazer com a turma, na escola, as receitas que vêm como sugestão nas apostilas. Entusiasmada, me deu o exemplo de um “Cachorro-quente gratinado”, que a turma adorou e até ensinou para as famílias; segundo ela, os pais comentam que aprenderam com os filhos e fazem constantemente em casa. Percorreu uma das apostilas me mostrando como eram elaborados os assuntos, e lemos juntas, na parte de Matemática, um problema proposto que partia de um tema: uma família programando uma viagem de avião à Foz do Iguaçu, com questões sobre cálculos do custo do passeio, envolvendo preços das passagens para os membros da família de acordo com a faixa etária, estadia e alimentação. Havia fotos das Cataratas do Iguaçu como ilustração, e a professora comentou que aproveitava para “conversar com os alunos sobre suas viagens recentes e mostrar no mapa a localização da região Sul e das Cataratas, sugerindo que os alunos trouxessem fotos ou recortes do local”. Professora Darci (Jasmim)	Por esse motivo, a professora considera o material inadequado à aplicação nas escolas públicas, onde as crianças não vivem essa realidade. Concordo: viajar de avião com a família toda para Foz do Iguaçu é realidade para poucos brasileirinhos, e para professores também. Aliás, não deve ser a realidade da professora que aplica o conteúdo em questão — infelizmente, no mural da sala, ao lado das fotos trazidas pelas crianças, não haverá fotos dela passeando nos locais sugeridos pela apostila que usa com tanto cuidado! (Darci)

QUADRO 42
Massificação: a padronização impede a expressão e o atendimento às singularidades

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
A escola adotou em 2002 e 2003 e parou porque: "[...] fica caro para os pais e não produziu os resultados esperados, principalmente no momento da alfabetização, onde o ideal é utilizar uma metodologia eclética para alfabetizar, e com a apostila não dá. [...] Muitas vezes, a proposta de alfabetização que a apostila traz é inviável porque é um momento que *exige diversificação nas metodologias* e acompanhamento mesmo, ali... individual. [...] Para conseguir cumprir a tempo as atividades previstas com aqueles alunos que apresentam um ritmo mais lento, a escola optou pelo atendimento individualizado em sala de aula sem alterações na carga horária. [...] Acaba existindo, então, *um prazo* para vencer aquele conteúdo que obriga a escola a disponibilizar horário extra para alunos que não conseguem acompanhar em sala de aula. [...] Aí ocorre outra dificuldade que é a da família que não tem como trazer em outro horário e ainda o professor que trabalha em outra escola e não pode vir dar o reforço... um contratempo danado". Diretora Ana Lúcia (Camélia)	Não prevê as diferenças e singularidades humanas. (Diretora Ana Lúcia)
Os pais: "Não entendem que a turma precisa trabalhar outras coisas que pede e precisa, acham que tudo o que há para aprender está lá. Isso, não ocorre porque a dinâmica de cada sala é diferente e o ritmo da cada aluno também, não há como uniformizar..." Diretora Ana Lúcia	Esse "prazo para vencer os conteúdos", mesmo que não seja imposto pelo sistema, acaba sendo cobrado por pais e alunos, premindo os professores e forçando, indiretamente, a se prenderem aos temas e atividades previstas no material. (Diretora Ana Lúcia)
"[...] a apostila 'engessa', principalmente na Educação Infantil onde os prazos precisam ser muito flexíveis e os objetivos adequados à turma." Diretora Ana Lúcia	Sanar dificuldades de ritmo de aprendizagem do aluno requer aulas extra-horário, que oneram e cansam professor e aluno. A idéia é esta: o que há para aprender está na apostila, então não precisa elaborar maneiras de se ensinar nem refletir sobre a prática. Se o aluno não aprendeu, então há algo errado com ele ou a família. A diretora vai além da idéia de retirada da autonomia do professor em relação ao conteúdo ao usar a expressão "engessar". (Diretora Ana Lúcia)
"[...] 'engessa' a própria escola que vê sua filosofia e seu projeto político-pedagógico inviabilizados." Diretora Ana Lúcia	Essa foi uma constatação nas outras escolas também: não existe tempo para projetos próprios adequados à realidade da escola e da comunidade e pensados no coletivo. Não dá tempo. (Diretora Leda, diretora Ana Lúcia)
"Sem contar as reuniões semestrais, fora da cidade, caras. Por isso a escola pouco utilizava." Diretora Ana Lúcia	Não indo aos encontros coletivos patrocinados pelo sistema, que ofereceriam subsídios às atividades, as reuniões da escola se tornam esvaziadas de conteúdo porque têm que aguardar a vinda do próximo manual para discutir o conteúdo e fazê-lo rapidamente para aplicar a tempo. (Diretora Ana Lúcia)
"[...] a escola tem por costume reunir pais e alunos na sala da direção quando os resultados nas avaliações não são satisfatórios, assim selam o compromisso de ajudar o filho em casa, senão não dá tempo de encerrar os assuntos estudados e cumprir o que está previsto nas apostilas." Diretora Leda (Petúnia)	Outra vez a idéia de que a metodologia do sistema é perfeita e que, se o aluno não aprende, há algo errado com ele ou a família. Percebe-se a "culpabilização" dos pais porque o material é "inquestinável", por ser o melhor que há: feito por especialistas. (Diretora Leda)

QUADRO 43
Credibilidade: meios eletrônicos ou técnico-culturais da indústria
são mais eficazes que a capacidade do professor

DEPOIMENTOS	COMENTÁRIO
Disse que optou por esse sistema de ensino porque se sente "mais segura em relação ao material, que é sempre atualizado e bem feito", e completou dizendo: "Penso que se for se apoiar, é melhor que seja em coisa 'grande', por isso resolvemos adotar e levar muito a sério. [...] os professores se sentem seguros e planejam até novidades extras". Diretora Olga (Jasmim)	A autonomia para atividades extras não foi vista como própria da docência, e sim como grande novidade. (Diretora Olga)
"Pela qualidade do material didático e pelo apoio dos profissionais da equipe Positivo." Diretora Priscila (Margarida)	O material feito por especialistas dispensa a preocupação com reflexões e troca de experiências entre professores na escola, como se o Positivo fosse garantia do sucesso. (Diretora Priscila)
"Os pais apóiam o uso do ensino apostilado, mas têm dificuldade de ajudar os filhos." Diretora Leda (Petúnia)	A dificuldades dos pais em ajudar os filhos só comprova, para eles, o quanto é necessário *ser especialista* para tratar da educação. O professor é, então, mero aplicador do que os especialistas pensaram. (Diretora Leda)
"Sim, a partir dos textos, exercícios e sugestões metodológicas, criamos outras atividades, jogos, brincadeiras etc. O CD de jogos, além de educar, diverte a todos, até mesmo os pais." Professora Helena (Margarida)	
"Sim. Elaborando situações parecidas com a do material ou até mesmo modificando a maneira de realizar as atividades propostas." Professora Mirian (Margarida)	
"O Sistema Positivo de Ensino é de grande importância, pois desenvolve a capacidade de investigar idéias, de resolver exercícios, de formular e testar hipóteses, de induzir, deduzir, generalizar e inferir resultados aos alunos, *fazendo de nós educadores mediadores e facilitadores deste grande sistema*." Professora Aparecida (Petúnia)	A mesma idéia é corrente entre as professoras, que se sentem *facilitadoras* do processo de aprendizagem que ocorre por meio da adoção do sistema, que é moderno, interessante, atual e *dá total apoio com seus especialistas de plantão*. (Helena, Aparecida, Mirian, Maria)
"Trabalhar com o Sistema Positivo com seriedade *demanda tempo, estudo e dedicação por parte do professor que tem que estudar os assuntos da apostila em pouco tempo*, já que são bimestrais; acessar o *site* em busca de atividades e pesquisas e conhecer os CDs com sugestões de atividades *para escolher e utilizar as mais adequadas e interessantes*." Professora Darci (Jasmim)	
"É um *sistema de ensino completo*, que traz a ludicidade nos conteúdos o que proporciona o prazer em aprender." Professora Maria (Jasmim)	
"É muito prazeroso fazer parte deste sistema, temos *total apoio pedagógico do Positivo*. É um material fácil de se manusear e de fácil contextualização, pois aborda temas vivenciados pelos alunos." Professora Helena (Margarida)	
"É um sistema que trabalha o raciocínio lógico do aluno e a interdisciplinaridade entre os conteúdos, o que fez com que eu tivesse um pouco de dificuldade no início do trabalho. Mas agora *busco a melhor forma de passar os conteúdos aos meus alunos através de pesquisas na internet e pelo 0800*. Posso dizer que o Sistema Positivo me tornou uma profissional *pesquisadora* e muito mais interessada." Professora Mirian (Margarida)	

ANEXO 1 — INFORMATIVO DA PREFEITURA DE UBERABA: “ESTUDAR PODE SER UMA GOSTOSA BRINCADEIRA”

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

O que é mesa educacional Alfabeto?

Ambiente diferenciado de aprendizagem, integrado por módulos eletrônicos, softwares educacionais e variado material concreto. Supre as necessidades pedagógicas de um amplo universo de alunos, de diferentes idades, níveis de conhecimento e de desenvolvimento.

Estudar pode ser uma gostosa brincadeira

Mariana tenta adivinhar a palavra escolhida por seus colegas na mesa Alfabeto

OS ALUNOS da 4ª série da Escola Municipal Monteiro Lobato, do bairro Recreio dos Bandeirantes, estão preparados para participar da Competição Lingüística que vai acontecer em sua sala. Orientados pela professora Edna Maria Modesto, e pela professora de Informática, Jacqueline Barbosa Santos, eles realizam diversas atividades na mesa educacional Alfabeto.

O que parece simples brincadeira, na verdade, vem desenvolvendo (e muito) o vocabulário das crianças. Mariana Alice Silva Fróes, 11 anos, gosta da mesa Alfabeto, mas principalmente da atividade “forca”. “Quero que eles adivinhem a palavra otorrinolaringologista”, explica a garota.

A profª Edna explica que o trabalho realizado tanto na sala de aula quanto no laboratório envolve literatura, redação, ortografia e gramática. Primeiro, os alunos buscam nos livros palavras que desconheçam ou com as quais tenham dificuldade. Depois, as palavras são cadastradas na Alfabeto e, por fim, as crianças realizam as atividades. As escolhas dos termos, bem como as dicas que os colegas recebem uns dos outros, enquadram-se nas classes gramaticais, como substantivos, adjetivos e pronomes. Ao final da competição, a professora determina um prêmio simbólico (caixa de chocolate, por exemplo) para a equipe vencedora.

“O objetivo não é eles trabalharem pelo prêmio, mas sim, com o desejo de aprender a escrever mais e a entender o significado das palavras. Eles se empolgam mesmo em participar, independente do presente”, explica Edna.

A professora de Informática também destacou o desenvolvimento dos alunos “A diferença do início do ano para agora é muita. Os alunos aprendem de forma dinâmica. Os tímidos esquecem a timidez e participam”, contou.

Xeque-Mate!! – No Portal Avança Uberaba (www.avancauberaba.com.br), as crianças disputam xadrez entre mesas e descobrem uma divertida atividade.

Lucas Barba Cardoso da Silva, de 10 anos, freqüentemente tinha problemas de indisciplina. Com o xadrez, aumentou sua concentração e hoje é o braço direito da profª Jacqueline para ensinar os demais colegas.

ANEXO 2 — REVISTA *VEJA*: “ENSINO QUE É BOM...”

EDUCAÇÃO

Ensino que é bom...

Mãe ganha na Justiça o direito de protestar contra o colégio da filha. Na cartilha sobra ideologia e falta conteúdo

Camila Antunes

Roberto Setton

Mirian com a filha, Luísa: indignada com os erros factuais e com a doutrinação esquerdista

"O aparecimento da propriedade privada deu origem à desigualdade social em comunidades neolíticas e na Grécia antiga. Esse é um mal que os capitalistas hoje procuram acobertar." Esse samba do sociólogo louco parece guardar distante parentesco com a teoria de Karl Marx, mas o rigoroso filósofo alemão ficaria chocado com a letra. Criticar o capitalismo é saudável, como qualquer crítica. Mas fazer proselitismo esquerdista usando fatos errados é de lascar. As análises em questão circulam pelos vários capítulos de uma apostila de história e geografia usada em classes de ensino médio de 200 escolas particulares do país. O dono do material é o grupo COC, de Ribeirão Preto, que vende as apostilas às escolas. Ao se interessar pelo material didático usado na escola da filha, a dona-de-casa Mírian Macedo, 53 anos, levou um susto. Ela correu ao Colégio Pentágono, de São Paulo, um dos que aplicam as apostilas, decidida a cancelar a matrícula da filha. Luísa, de 15 anos, estudava lá havia nove. Mírian condensou as passagens que soavam a ela como "panfletagem grosseira" em um texto no qual denuncia o que chama de "Porno-marxismo". Em março, o artigo da dona-de-casa passou a circular na internet. O caso acabou na Justiça. Por meio de uma liminar, o COC exigiu a retirada do nome da instituição do documento. Há duas semanas, a Justiça reavaliou a questão e deu a Mírian o direito de divulgar a versão original. O COC, por sua vez, avisou que fará uma revisão de suas apostilas, usadas por 220.000 estudantes. Reconhece Chaim Zaher, o dono do grupo: "Erramos mesmo".
Ao chamar atenção para o viés ideológico nas apostilas de sua filha, Mírian (que se define como "marxista desiludida") expõe um problema bem maior. Apostilas e livros

didáticos adotados pelas escolas brasileiras estão contaminados pela doutrinação política esquerdizante. Resume o sociólogo Simon Schwartzman: "As crianças não aprendem mais o nome dos rios ou as datas relevantes da história da humanidade. Elas estão tendo contato com uma ciência social superficial, marcada pela crítica marxista vulgar". É esse o ponto. As editoras deveriam ser mais criteriosas na erradicação desses dogmas e das simplificações que, como diz Schwartzman, vulgarizam o ensino. Karl Marx foi um pensador profundo e complexo que tirou a filosofia das nuvens e a colocou no mundo real. Nisso é equiparado ao grego Aristóteles, cuja obra deu vida material aos ensinamentos essencialmente teóricos de Platão. Reduzir Marx ao esquerdismo de botequim que se nota em alguns livros e apostilas é uma ofensa ao filósofo alemão e um desserviço à educação dos jovens brasileiros.

Muitos dos livros e apostilas que servem de base para as aulas apresentam problemas ainda mais básicos, como erros factuais e de português – e redações primárias. O texto "Como se conjuga um empresário", panfleto anticapitalista sem graça nem gosto reproduzido nesta página, foi o que mais chamou a atenção de Mírian. Mas a mãe se indignou com muitas coisas mais. O colégio onde estuda a filha reagiu com coragem e correção. Não renovou o contrato com o COC e mandou tirar de sua própria apostila o texto em questão. Assinado por um desconhecido escritor cearense que atende pelo nome de Mino, a peça já havia cativado outros deseducadores. Em 2005, serviu de tema para a redação no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirados na obra, os candidatos deviam produzir um texto crítico sobre o comportamento do empresário. Com um detalhe: o narrador da história seria uma "secretária anticapitalista", indignada com as peripécias do patrão. "Os jovens estão expostos a uma salada de slogans que não esclarecem nada sobre o mundo em que vivemos – isso só emburrece", diz o filósofo Roberto Romano. Como mostra a reação de Mírian Macedo, as escolas ensinam, mas cabe aos pais educar – no sentido mais amplo possível.

ERROS E DOGMAS ESQUERDISTAS

Trechos das apostilas da 1ª série do ensino médio do COC e do Colégio Pentágono

"*A escravidão no Brasil é justificada pela condição de inferioridade do negro, colocado como animal, pois era 'desprovido de alma' (...). Além da Igreja, que legitimou tal sandice, a quem mais interessava tamanha besteira?*"
(Capítulo "Nós e a história", pág. 97 da apostila do COC)
Comentário: a Igreja já era, então, contrária à escravidão. O papa Paulo III escreveu, em 1537: "Ninguém deve ser reduzido à escravidão"

"*A dissolução das comunidades neolíticas, como também da propriedade coletiva, deu lugar à propriedade privada e à formação das classes sociais, isto é, a propriedade privada deu origem às desigualdades sociais (...).*"
(Capítulo "A pré-história", pág. 103 da apostila do COC)
Comentário: o conceito de "classes sociais" não se aplica a uma sociedade organizada em clãs. As desigualdades subsistem desde que a humanidade vivia da caça, da pesca e da coleta

"*O surgimento da propriedade privada dos meios de produção (...) provocou, na Grécia, a formação da sociedade de classes organizada sob a cidade-estado.*"
(Capítulo "O período arcaico", pág. 128 da apostila do COC)
Comentário: as classes na Grécia antiga eram determinadas pela ascendência dos cidadãos – e não por sua riqueza

"*Como se conjuga um empresário: vendeu, ganhou, lucrou, lesou, explorou, burlou... convocou, elogiou, bolinou, estimulou, beijou, convidou... despiu-se... deitou-se, mexeu, gemeu, fungou, babou, antecipou, frustrou...*"
(Pág. 14 da apostila de redação do Pentágono)
Comentário: tolice ideológica que, além de ser sem graça, predispõe os alunos contra o sistema de geração e distribuição de riqueza que é a base da democracia, a economia de mercado

ANEXO 3 — *FOLHA ON-LINE*: "PREFEITURAS DE SP TERCEIRIZAM A EDUCAÇÃO"

UOL | ASSINE | BUSCA | Web | Notícias | OK | ÍNDICE PRINCIPAL

FOLHA ONLINE
www.folha.com.br
Terça-feira, 11 de março de 2008

OCTAVIO FRIAS DE OLIVEIRA que transformou a Folha de S.Paulo

educação

30/01/2006 - 09h44

Prefeituras de SP terceirizam a educação

DANIELA TÓFOLI
da **Folha de S.Paulo**

Depois dos serviços de coleta de lixo, de varrição pública e de recapeamento asfáltico, os municípios estão terceirizando até mesmo a educação. Prefeitos de 145 cidades brasileiras, sendo 129 no Estado de São Paulo (um quinto das 645), passaram a usar os recursos federais destinados ao setor para pagar convênios com sistemas particulares de ensino, como o Objetivo, o COC e o Anglo.

Apesar de não ser ilegal, as parcerias são contestadas por especialistas, já que o dinheiro público é repassado ao setor privado e nem sempre os convênios firmados garantem uma melhora na qualidade de ensino.

Os municípios compram um kit básico que contém apostilas para os alunos, treinamentos periódicos para professores e planejamento pedagógico. Alguns pacotes incluem avaliações da rede e fornecem ajuda pela internet. As principais empresas não divulgam seus custos, mas eles variam de R$ 145 a R$ 260 por aluno/ano. As aulas ocorrem em escolas da rede municipal e os docentes são pagos pelas prefeituras.

Mesmo com boa parte dos pais aprovando a medida, educadores lembram que a responsabilidade de capacitar professores, elaborar projetos e oferecer material didático deve ser dos municípios.

"Escolas não são empresas. Cada uma vive uma realidade e precisa de um projeto próprio. Não dá para impor um currículo único", diz a chefe do departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP, Lisete Arelaro.

Os sistemas privados de ensino já são responsáveis por cerca de 320 mil alunos (de um total de 3,2 milhões), a maioria do ensino fundamental. Mais da metade das prefeituras deu início à parceria no ano passado, como Jaú, Cajobi, Bocaina e Uchôa. Nesses casos onde a mudança é recente, ainda não há uma avaliação precisa sobre o impacto na educação.

Em Cerquilho, onde a gestão é do PTB, o programa se desenvolve há cinco anos. A Secretaria da Educação paga R$ 170 por aluno/ ano em troca de apostilas bimestrais, oito capacitações para os professores por ano e apoio pedagógico para resolver as dúvidas dos coordenadores. A prefeitura afirma que o investimento vale e que a qualidade melhorou.

Crescimento

Os grupos de ensino também estão confiantes. A expectativa de crescimento das parcerias é de no mínimo 20% para este ano. De olho neste mercado há quem esteja criando programas especiais para a rede pública, como o Sistema Aprende Brasil de Ensino (Sabe), do Grupo Positivo --que disponibiliza conteúdo educacional exclusivo no site do grupo.

O COC, sistema responsável por 68 prefeituras, já tem há nove anos o Núcleo de Apoio à Municipalização (Name). "Damos apoio às prefeituras para que elas possam dar um salto na qualidade do ensino", afirma o superintendente do COC, Nilson Curti.

As atividades na internet, no entanto, não estão disponíveis para a rede pública, porque muitas prefeituras não têm como acessar esse material por falta de recursos.
Para manter os clientes privados, alguns sistemas não trabalham na rede municipal de cidades que tenham escolas conveniadas. É o caso do Grupo Opet. "Não fechamos com as duas redes em uma mesma cidade para que não haja competitividade, já que todo o trabalho e material é igual", diz a gerente de negócios do grupo, Jacqueline Menezes. "Conosco, o aluno da rede municipal recebe exatamente a mesma formação que o da particular."

Mas há casos em que o material que vai para a rede pública não é o mesmo da rede privada. O Objetivo e o Positivo, por exemplo, preparam apostilas especiais para escolas municipais. "O número de atividades na rede pública é menor que na rede privada, mas a maioria das propostas permanece como sugestões no caderno do professor", explica o diretor-geral do Objetivo, José Augusto Nasr.

Dever de casa

Ainda assim, os pais estão satisfeitos. Em Cabreúva (prefeitura do PMDB), onde o convênio existe há um ano, Áurea Maria Rigo Silva, mãe de Eduardo, 9, que vai para a 3ª série, só tem elogios. "Estou percebendo que a qualidade melhorou. O Eduardo tem mais lição e parece que os professores estão mais dedicados." Já ele reclama: "Não é muito legal porque a gente tem que escrever muito. Todo dia tem dever de casa".

As prefeituras que adotam apenas as apostilas devem avisar ao MEC que não precisam mais dos livros enviados pea União para que não sejam acusadas de uso duplicado do dinheiro público. Em 2005, 62 comunicaram o fato. Para 2006, já são 85. Não dá para afirmar que as demais estejam agindo ilegalmente porque elas podem usar os livros como apoio.

Os convênios são autorizados pelo MEC desde que sejam pagos com recursos do próprio município, no caso da educação infantil, ou com no máximo 40% da verba do Fundef, para o ensino fundamental. Os tribunais de contas do Estado e da União ainda não detectaram irregularidades. A maioria das cidades faz concorrência pública para escolher o sistema.

busca
Folha Online | Folha de S.Paulo
Buscar

+lidas | +curiosas | +enviadas

1. Procuradoria contesta curso semestral da PUC
2. Procuradoria investiga Unip que aprovou menino de 8 anos em vestibular
3. Brasil se prepara para reforma ortográfica
4. Universidade Federal Latino-Americana deve ficar pronta em 2009
5. Garoto de 8 anos é aprovado em direito

PUBLICIDADE

folhashop
Digite produto ou marca
Compare preços

Projeto Sorrir
Implantes, Ortodontia, Clareamento a Laser

Amplificados Folha
Apenas R$10,00 a linha. Anuncie!

Tecnisa: São Paulo
Tatuapé, aptos 4 dorms, 172 a 204m²

Hotel Estancia
Barra Bonita. diárias free p/ 2 crianças.

Publifolha
Aprenda um idioma em 15 minutos.

Cyrela.com
One e Double Floor no Campo Belo.

Dell Notebook
V1000: DVD/CD-RW e 512MB. Só R$1499

Ecurso
Cursos oficiais e certificação Microsoft

Flores Online
08/03 Dia da Mulher: vantagens corporativas

Tecnisa: São Paulo
2 dormitórios, 70m²

Monitor Samsung"
Tela plana de 22" e Widescreen. Aproveite!

Dell Inspiron 530
LCD 15" e Tecnologia Intel: 10x de R$119,90

Publifolha
99 Estratégias p/ não perder a paciência.

Clique aqui e compre.
PUBLIFOLHA
www.publifolha.com.br

CURSOS ONLINE
englishtown
Deutsche Welle

ANEXO 4 — *FOLHA ON-LINE*: "PREFEITURAS DE SP TERCEIRIZAM A EDUCAÇÃO: RAIO X DAS PARCEIRAS DE SISTEMAS DE ENSINO"

ANEXO 5 — REVISTA *ÉPOCA*: "A ESCOLA DE R$ 1 BILHÃO"

MULTIMÍDIA
Nas escolas do grupo, todo o material pedagógico – do livro ao software –, é produzido internamente

A escola de R$ 1 bilhão

Como o **Grupo Positivo**, de Curitiba, conseguiu transformar um cursinho pré-vestibular em uma das maiores empresas de **educação** do Brasil

PATRÍCIA CANÇADO

Independentemente da cor política ou da preferência partidária de quem fala, virou lugar-comum dizer que a educação é uma prioridade para o Brasil conquistar posições na corrida econômica global. Em meio às idéias e às propostas em discussão para resolver a crise do ensino, tem chamado a atenção, em especial, o sucesso da iniciativa privada no setor. Para além do debate ideológico, cada vez mais a educação no Brasil se torna um bom negócio. O melhor exemplo dessa tendência é o Positivo, do Paraná, hoje o maior grupo de educação do país em número de alunos.

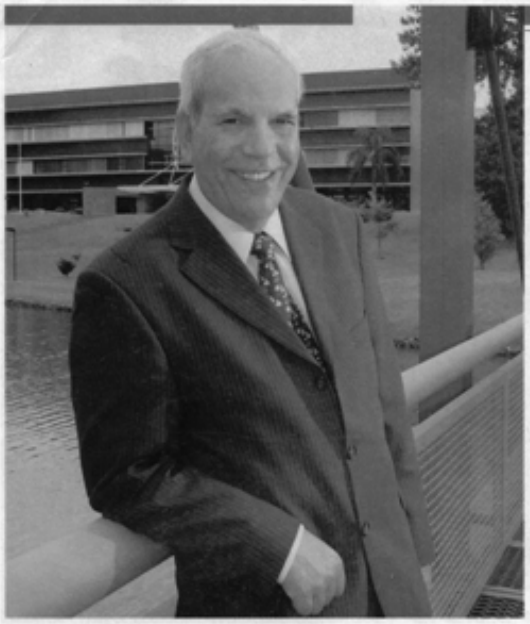
Criado por seis professores como um cursinho pré-vestibular, o Positivo fatura R$ 1 bilhão por ano. Tem três escolas próprias, uma universidade, emprega 4.200 funcionários e vende material didático a 2.600 instituições conveniadas. Os negócios do Positivo se espalham por outras áreas. O grupo é dono de gráfica, editora e fábrica de computadores e software. No ano passado, foi a empresa que mais vendeu computadores no Brasil, à frente de nomes como Dell ou HP. A trajetória do Positivo mostra não apenas como é possível ganhar dinheiro com educação no Brasil, mas também revela os limites desse negócio.

A receita de sucesso do Positivo começa pelo estilo de seu criador, o ex-professor de Matemática Oriovisto Guimarães. "Aprendi a ser um empresário como outro qualquer. Para dar certo, o grupo tem de gastar menos do que recebe e remunerar seus acionistas", diz Oriovisto. A receita simples do empresário não é, porém, recebida com naturalidade nas escolas. Entre professores e educadores, dono de escola é chamado de mantenedor. Empresário é palavrão. Há 30 anos, quando surgiu o Positivo, era ainda pior. Oriovisto não se importou. Desde o começo, trouxe professores de cursinho de São Paulo com salários de executivos de multinacional. Também foi pioneiro ao fazer merchandising de seus cursos na novela das 8.

Hoje em dia, a visão dos mantenedores de escolas começou a mudar. Nos últimos anos, o setor assistiu a uma quebradeira geral nas escolas particulares de ensino médio. Há instituições de mais e alunos de menos para pagar. No ensino superior, a situação é melhor, mas algumas universidades se vêem obrigadas a reestruturar-se para sobreviver. O exemplo mais recente é a PUC de São Paulo. Ela planeja demitir 30% do corpo docente para sair da crise financeira. Para alguns especialistas em gestão educacional, o Positivo conseguiu enxergar há três décadas o que muitos outros estão percebendo só agora: a escola pode – e deve – ser tratada como uma empresa qualquer. Precisa ter lucro para financiar o ensino de qualidade, sobretudo num mercado concorrido como o atual. "O Positivo tem uma gestão moderna, apesar de continuar sendo uma empresa familiar", afirma o ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza. "Está difícil sobreviver nesse mercado sem boa gestão."

Até agora, dois modelos de empresa de educação têm dado certo como ▶

Foto: divulgação



VISÃO DE NEGÓCIOS
Para especialistas, o maior mérito do professor Oriovisto Guimarães, fundador do Positivo, é tratar educação como um negócio qualquer, que tem de dar lucro

INDÚSTRIA
A Positivo Informática nasceu para fazer computadores e softwares para escolas. Recentemente, bateu a Dell e virou líder no mercado de PCs

negócio no país. Um é o ensino de elite: mensalidade alta e poucos alunos. O outro modelo está no extremo oposto: as escolas que buscam atingir o maior número possível de alunos, a preços mais acessíveis. É esse o modelo seguido por grupos como Positivo, Objetivo, Pitágoras e COC. Nesse sistema, uma pequena parte das escolas é própria. A grande maioria é conveniada. Paga para usar o material pedagógico, a marca da rede e ter seus professores treinados. "A lógica desse crescimento é vender metodologia de ensino e padronizar a educação", diz Luiz Augusto Feresin, consultor de educação da Booz Allen.

O Positivo ainda tem uma vantagem em relação aos concorrentes. Guimarães deu uma proporção bilionária a seu negócio seguindo um raciocínio simples. Para imprimir o material didático usado nas salas de aula, montou uma gráfica própria. Desde o começo – quando as máquinas eram pouco maiores que um mimeógrafo –, já fazia serviços para terceiros nas horas vagas. O negócio transformou-se na maior gráfica comercial do país. A Positivo Informática, caçula do grupo, nasceu para fazer computadores e softwares para as escolas. Com a escala que ganhou, deu o primeiro passo para virar uma grande empresa além da sala de aula. Em 2004, foi para o varejo com PCs baratos e bateu a gigante Dell. No ano passado, faturou R$ 550 milhões.

Se a vocação do grupo fosse medida pela receita, o Positivo estaria mais para uma indústria que para uma escola. As escolas respondem por apenas 10% do faturamento. Mas os especialistas acreditam que não existe certo ou errado nesse modelo. O caminho do Positivo é apenas diferente dos demais. O Grupo Pitágoras, de Belo Horizonte, optou por não abrir tanto o leque para não perder o foco no negócio principal. "Não deslocamos dinheiro e energia para outras áreas", diz Walter Braga, presidente do Pitágoras. "Somos fortes em educação e treinamento. O Positivo é forte em livros e computadores."

Mas a diversificação do Positivo também representa um risco. No passado, o grupo abriu escolas fora de Curitiba e depois teve de fechá-las. Entrou nos negócios de TV e rádio, mas não ganhou 1 centavo. Com a primeira iniciativa, aprendeu que não dá para tocar escolas próprias a distância. Com a segunda, descobriu que não pode sair da área de educação. "Foi um erro tremendo. Não calculei o tamanho do risco", diz Oriovisto.

O modelo de ensino do Positivo também costuma ser criticado, sobretudo pelos defensores da educação de nível mais elevado das escolas de elite. Para alguns educadores, a qualidade corre o risco de diminuir à medida que a escala aumenta. A rede do Positivo tem 2.600 escolas. "A alta escala reduz custo. O problema é que as escolas conveniadas podem perder identidade", diz Roberto Dornas, presidente do Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino. Oriovisto não enxerga problemas no ensino de massa. Diz resolver a questão da qualidade com muito planejamento e uma constante busca por inovação. Ganhar dinheiro, segundo ele, ajuda a viabilizar a melhoria do padrão.

A alma do Positivo, diz Oriovisto, é seu caríssimo centro de pesquisas. Ali, a empresa tem 200 pessoas, com mestrado e doutorado, trabalhando em regime de dedicação exclusiva só para pensar e atualizar o material pedagógico das escolas conveniadas. São, segundo ele, a garantia da qualidade de ensino e da viabilidade econômica das escolas. "Essas pessoas acompanham tudo o que acontece no mundo em termos de educação. Temos de inovar sempre. Nada impede que amanhã surja alguém com um método muito melhor que o nosso. Sartre já dizia: 'O inferno são os outros'", afirma o professor de Matemática. ■

NOTAS ALTAS

Os principais números do Positivo

R$ 1 bilhão de faturamento em 2005

22 mil alunos nas escolas próprias

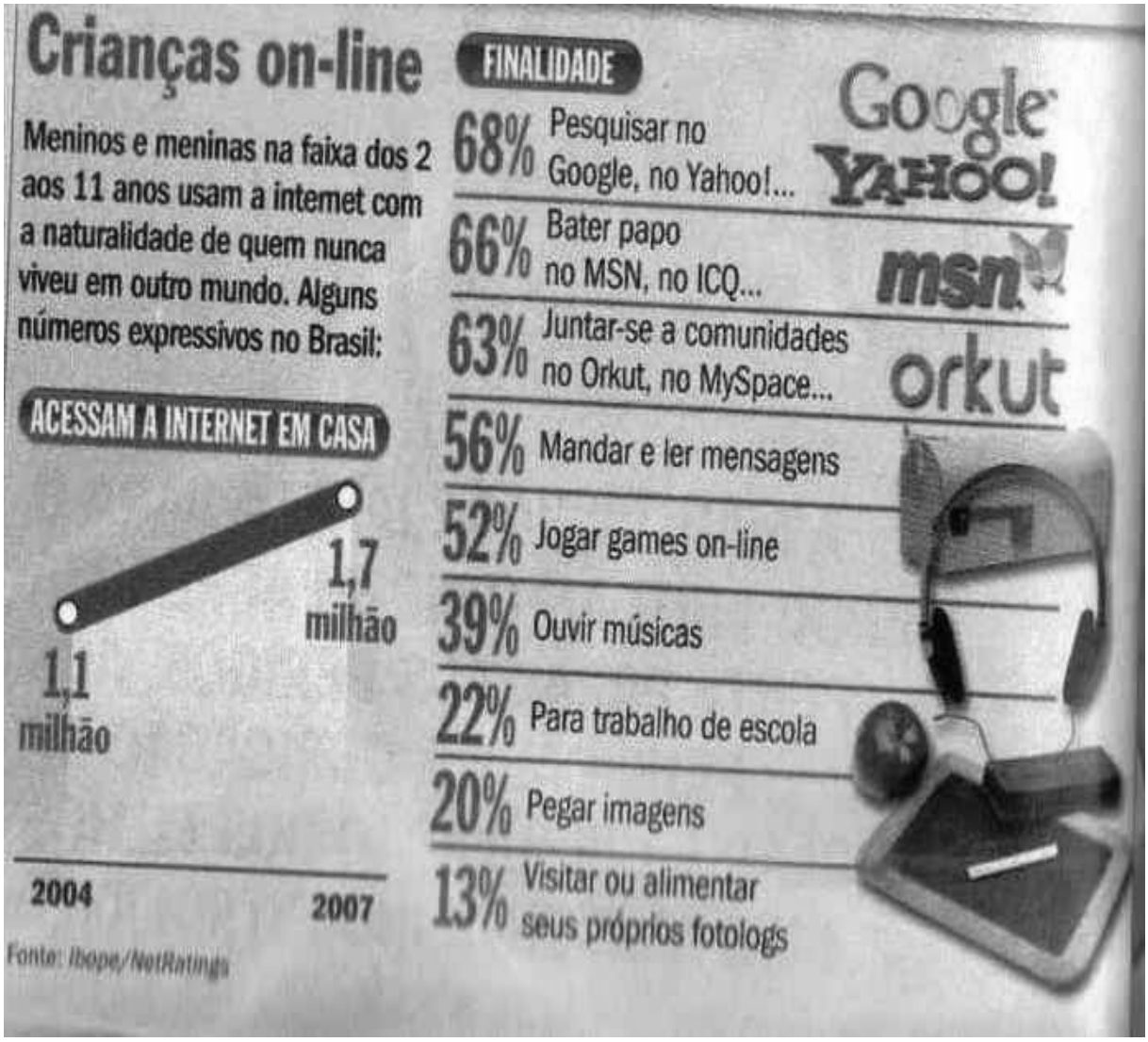
2.600 escolas conveniadas

380 mil PCs vendidos em 2005

Fonte: empresa

Fotos: Frederic Jean/ÉPOCA

ANEXO 6 — REVISTA *VEJA*: "ESCANCARADA: ASSIM É SUA CASA — CRIANÇAS ON-LINE"


Crianças on-line
Meninos e meninas na faixa dos 2 aos 11 anos usam a internet com a naturalidade de quem nunca viveu em outro mundo. Alguns números expressivos no Brasil:
ACESSAM A INTERNET EM CASA
1,1 milhão
1,7 milhão
2004
2007
Fonte: Ibope/NetRatings
FINALIDADE
68% Pesquisar no Google, no Yahoo!...
66% Bater papo no MSN, no ICQ...
63% Juntar-se a comunidades no Orkut, no MySpace...
56% Mandar e ler mensagens
52% Jogar games on-line
39% Ouvir músicas
22% Para trabalho de escola
20% Pegar imagens
13% Visitar ou alimentar seus próprios fotologs
Google
YAHOO!
msn
orkut